Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

65

M. Martin

Die höhere Mädchenschule in Deutschland





Verlag von B. G. Teubner in Leipzig-Berlin

Aus Natur und Geisteswelt.

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens.

Preis des Bändchens von 130—160 Seiten in farbigem Umschlag 1 ...
Geschma...
Jedes ...

Phil...

Die Wel...
Dr. L. ...
Will in all... bekannt m... es, die bei... und so ei...

Aufgabe...
Beantwort... verständlich...

Die See...
Bringt da... gemeinfaßl...

Die Phi... in Würz...
Schildert ... Materialis...

Das Ne... gefunden...
Die Bedeu... wird auf ...

Die fün...
Mit 30 ...
Beantwort... in gemein...

Die höh...
Bietet ... heutigen ...

Allgeme...
Behandelt ... und in sittlich sozialem Geiste.

Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Gemeinfaßlich dargestellt für die Gebildeten aller Stände von Oberstabsarzt Dr. Schumburg. Mit zahlreichen Abbildungen.

Verbreitet sich über das Wesen und die Ursache der Tuberkulose und entwickelt daraus die Lehre von der Bekämpfung derselben.

Jedes Bändchen geheftet 1 Mk., geschmackvoll gebunden 1 Mk. 25 Pfg.

Die moderne Heilwissenschaft. Wesen und Grenzen des ärztlichen Wissens. Von Dr. E. Biernacki. Deutsch von Dr. S. Ebel, Badearzt in Gräfenberg.
Gewährt dem Laien in den Inhalt des ärztlichen Wissens und Könnens von einem allgemeineren Standpunkte aus Einsicht.

Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Von Dr. H. Sachs. Mit 37 Abbildungen.
Lehrt die Einrichtung und Tätigkeit der einzelnen Organe des Körpers kennen und sie als Glieder eines einheitlichen Ganzen verstehen.

Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. R. Zander. Mit 19 Abbildungen im Text und auf 2 Tafeln.
Will darüber aufklären, weshalb und unter welchen Umständen die Leibesübungen segensreich wirken, indem es ihr Wesen, andererseits die in Betracht kommenden Organe bespricht.

Ernährung und Volksnahrungsmittel. Sechs Vorträge gehalten von Prof. Dr. Johannes Frentzel. Mit 6 Abbildungen im Text und 2 Tafeln.
Gibt einen Überblick über die gesamte Ernährungslehre und die wichtigsten „Volksnahrungsmittel".

Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. Von Prof. Dr. H. Buchner. 2. Auflage, besorgt von Prof. Dr. M. Gruber. Mit zahlreichen Abbild. im Text.
Unterrichtet in klarer und überaus fesselnder Darstellung über alle wichtigen Fragen der Hygiene.

Naturwissenschaften und Technik.

Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Von Felix Auerbach. Mit Abbildungen. 2. Auflage.
Eine zusammenhängende, für jeden Gebildeten verständliche Entwicklung der Begriffe, die in der modernen Naturlehre eine allgemeine und exakte Rolle spielen.

Abstammungslehre und Darwinismus. Von Professor Dr. R. Hesse in Tübingen. 2. Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen.
Die große Errungenschaft der biologischen Forschung des vorigen Jahrhunderts, die Abstammungslehre, welche einen so ungemein befruchtenden Einfluß auf die sog. beschreibenden Naturwissenschaften geübt hat, wird in kurzer, gemeinverständlicher Weise dargelegt.

Der Mensch. Sechs Vorlesungen aus dem Gebiete der Anthropologie. Von Dr. Adolf Heilborn. Mit zahlreichen Abbildungen.
Stellt die Lehren der „Wissenschaft aller Wissenschaften" streng sachlich und doch durchaus volkstümlich dar: das Wissen vom Ursprung des Menschen, die Entwicklungsgeschichte des Individuums, die künstlerische Betrachtung der Proportionen des menschlichen Körpers und die streng wissenschaftlichen Meßmethoden (Schädelmessung usf.), behandelt ferner die Menschenrassen, die rassenanatomischen Verschiedenheiten, den Tertiärmenschen.

Mikroskope. Von Dr. W. Scheffer. Mit zahlreichen Abbildungen.
Will bei weiteren Kreisen Interesse und Verständnis für das Mikroskop erwecken durch eine Darstellung der optischen Konstruktion und Wirkung wie der historischen Entwicklung.

Der Kalender. Von Prof. Dr. W. Wislicenus.
Erklärt die astronomischen Erscheinungen, die für unsere Zeitrechnung von Bedeutung sind, und schildert die historische Entwicklung des Kalenderwesens.

Wind und Wetter. Von Prof. Leonh. Weber. Mit 27 Fig. i. Text u. 3 Tafeln.
Schildert die historischen Wurzeln der Meteorologie, ihre physikalischen Grundlagen und ihre Bedeutung im gesamten Gebiete des Wissens, erörtert die hauptsächlichsten Aufgaben, welche dem ausübenden Meteorologen obliegen, wie die praktische Anwendung in der Wettervorhersage.

Luft, Wasser, Licht und Wärme. Acht Vorträge aus der Experimental-Chemie. Von Prof. Dr. R. Blochmann. Mit 103 Abbildungen im Text. 2. Auflage.
Führt unter besonderer Berücksichtigung der alltäglichen Erscheinungen des praktischen Lebens in das Verständnis der chemischen Erscheinungen ein.

Jedes Bändchen geheftet 1 Mk., geschmackvoll gebunden 1 Mk. 25 Pfg.

Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung

wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens

65. Bändchen

Die höhere Mädchenschule in Deutschland

Von

M. Martin



Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1905

Vorwort.

Das vorliegende Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ ist aus Vorträgen entstanden, die in diesem Sommer in dem Ferienkursus zu Jena gehalten wurden. Der heutigen Sachlage entsprechend kann das Buch einer Frau über die Bildungsanstalten für ihr Geschlecht kein frohes Buch sein, sondern muß scharfe und traurige Kritik enthalten. Denn wenn die Lösung der Mädchenbildungsfragen auch naturgemäß besondere Schwierigkeiten bietet, wenn diese Lösung selbst in der Theorie auch noch nicht klar gefunden ist, so lehrt doch ein Blick auf die Entwickelung der höheren Mädchenbildungsanstalten und den heutigen Zustand der höheren Mädchenschule, daß die gesunde Entwickelung mehr als nötig aufgehalten wurde durch die Vorurteile und minderwertigen Anschauungen über Art und Ziel der Frauenbildung, wie sie noch immer die Gesellschaft, die Öffentlichkeit, das deutsche Haus beherrschen. Die höhere Mädchenbildung trägt bis auf den heutigen Tag allzusehr den Stempel einer verkümmerten Männerbildung; sie entbehrt des naturgemäßen Einflusses gebildeter Frauen viel zu sehr und entwickelt sich unter dem beklemmenden Druck einer Sparsamkeit, die nicht nur Unterschätzung, sondern geradezu Nichtachtung anzeigt. Für die Öffentlichkeit scheint die höhere Frauenbildung und folglich die höhere Mädchenschule nicht eine ernste Volkssache, sondern ein Kulturluxus der privilegierten Stände zu sein, die privatim zusehen mögen, wie sie sich die Mittel dazu verschaffen. Je mißachteter in der öffentlichen Meinung die höhere Allgemeinbildung der Frau ist, um so größer ist heute die Gefahr, daß die höhere Mädchenbildung unter dem schnellen

Umschwung der wirtschaftlichen Verhältnisse niemals zu rechter gesunder Originalität, die ihr Maß in sich selbst trägt, gelangen wird, sondern daß die verkümmerte Allgemeinbildung um der plötzlich entstandenen beruflichen Interessen willen unmittelbar umspringt in eine einseitige Berechtigungsbildung, die der „höheren" Knabenbildung mechanisch angeglichen ist und das Elend der rein intellektuellen Examens- und Berechtigungsbildung zehnfach verstärkt auf das Frauengeschlecht überträgt. Sie würde ihm die gesunde Vollkraft der Persönlichkeitsbildung rauben, ehe unser Geschlecht sie so recht besaß. Aus Kümmerlichkeit in neue Gefahren, das müssen wir Frauen machtlos bei der Bildung unseres Geschlechtes mit ansehen, und das will uns fast das Herz verbrennen. Darum niemand zu Lieb' und niemand zu Leide, aber ich muß hier klagen, anklagen, ich kann nicht anders. Gott helfe dem deutschen Frauengeschlecht zu gesunder Kraft!

Berlin, Oktober 1904.

M. Martin.

Inhaltsverzeichnis.

Die höhere Mädchenschule in Deutschland.

I. Aufgaben und Ziel der deutschen höheren Mädchenbildung.

Man pflegt bis heute vielfach die höhere Mädchenbildung für eine Familienangelegenheit, höchstens für ein Interesse der einzelnen Gesellschaftskreise zu halten. Weder der Staat, noch die Öffentlichkeit mögen es als ihre Aufgabe betrachten, die „höhere Tochter", die „Dame", heranzubilden, deren Kenntnisse und Fertigkeiten doch nur für das gebildete Familienleben und für den Salon berechnet sind. Die ganze Entwickelung der öffentlichen Mädchenbildung entspricht dieser Auffassung. Und jeder Mädchenlehrer weiß, welchen Kampf er bei allen möglichen Gelegenheiten mit den Vorurteilen und Wünschen der Eltern zu bestehen hat in bezug auf Dispensationen, auf Urlaubsverlängerungen und wie die kleinen Umgehungen ernster Pflichten zu gunsten bequemer Annehmlichkeiten und Lebenserleichterungen alle heißen. Ihre Zahl ist Legion, und ihre Variationen erstaunen immer wieder aufs neue. Wie empört und widerwillig nur fügen sich viele Eltern, wenn die Schule sich das Recht anmaßt, über Privatstunden, Klavierunterricht, Tanzkränzchen und dergl. ein Wort mitzureden; während doch diese Dinge vom höchsten Einfluß auf Gelingen oder Mißlingen der Schulaufgabe sind, und während alle Überbürdungsursachen stets selbstverständlich bei der ernsten Schularbeit und sehr selten in den Oberflächlichkeiten, Zerstreuungen und Eitelkeiten des häuslichen Lebens der Mädchen gesucht werden. Diese Auffassung ist nur allzunatürlich, durch Gewohnheit geheiligt und zunächst den Eltern gar nicht übel zu nehmen. Wie lange ist es denn her, daß öffentliche höhere Schulen für Mädchen errichtet wurden,

die die Verantwortung für den Unterricht übernahmen? Seit wann ist der willkürlichen Buntscheckigkeit der höheren Mädchenschulen eine klare Ordnung gegeben? Hat nicht der Staat selbst es erst 1894[1]) „an der Zeit“ gefunden, sich etwas energischer um die höhere Bildung seiner weiblichen Bürger zu kümmern, deren Schulen „nur zum Teil aus unterrichtlichem Bedürfnis, zu einem anderen Teil mehr aus gesellschaftlichen Rücksichten hervorgegangen und in ihrem Lehrgange den besonderen örtlichen und persönlichen Bedürfnissen angepaßt“ seien? Und warum ist die höhere Mädchenbildung in solchem Maße als Privatsache betrachtet worden? Weil „Berechtigungen bestimmter Art“ nicht erworben werden. Dies kleine Wörtchen „Berechtigung bestimmter Art“ umschreibt eine große Kulturnot unserer Zeit. Was auch die Philosophen und Pädagogen von „Persönlichkeitsbildung“ reden mögen; was unsere Dichter singen von: „Höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit!“ wie angstvoll man die Hälse reckt nach „führenden Persönlichkeiten“ auf allen Gebieten, die uns aus dem Sumpf der Minderwertigkeit, der Streberei, der sittlichen und sozialen Nöte herausführen könnten — — die öffentliche Erziehungsaufgabe scheint zu sein, bestimmte Berechtigungen zu verleihen, die Mittelmäßigkeit abzustempeln zum guten Staatsbürger, Kenntnisse und Fertigkeiten in das Leben mitzugeben, damit der Wettkampf ums Dasein möglichst loyal in breit ausgefahrenem Geleise öffentlich anerkannter Wege ausgefochten werde. Bei dieser äußerst rationellen Heranzüchtung disziplinierbarer Massen ist es allerdings ein fremd anmutender Gedanke, daß auch die höhere Bildung der Frau ein öffentliches Bedürfnis und somit eine öffentliche Pflicht sein könnte. Widerwillig nur, Schritt für Schritt vorwärtsgedrängt von dem Bildungshunger, mehr noch der wirtschaftlichen Not der Frau, von der Energie der Mädchenschulpädagogen, die ihrer Sache nur freudig dienen können, wenn ihre Arbeit als vollwertig anerkannt wird neben der Arbeit

---

[1]) S. Bestimmung über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894. Berlin, W. Hertz. 1894.

ihrer glücklicheren Kollegen an der höheren Knabenbildung, wird die höhere Mädchenbildung in die offiziellen Geleise eingestellt. Sollte es wirklich eine Utopie schwärmender Idealisten und machthungriger Frauen sein, wenn sie meinen, daß gerade eine tüchtige höhere Frauenbildung neue Kräfte in das Feld führen würde zum Kampf für die ewigen Güter des Wahren, Guten, Schönen, die unser Volk zu verwalten hat? Wir haben einen großen Realisten für uns; Napoleon sagte: „Schaffen Sie uns Mütter!" als er um ein Rezept für das Gedeihen des Staates gefragt wurde.

Indem ich die Frage der höheren Mädchenschule im folgenden behandeln will, muß ich mich zuvor mit meinen Lesern über einige Grundgedanken einigen, wenn es für sie und mich der Mühe wert sein soll, uns eingehender zu unterhalten. Sonst bieten wir uns gegenseitig unverdauliche Brocken in ungeeigneter Form, wie weiland Fuchs und Storch, als sie sich zu Gaste luden.

1. Wozu bedürfen wir einer höheren Mädchenbildung und warum halten wir es für eine Pflicht des Staates, für die höhere Mädchenbildung zu sorgen?

2. Worin besteht die höhere Mädchenbildung und welches ist ihr Ziel?

„Es kann in der Welt nur besser werden durch die Guten", sagte Königin Louise hoffend in schwerer Zeit. Nun, niemand wird bestreiten, daß wir wieder in schwerer Zeit leben, in der der Kampf mit dem Bösen einer Energie bedarf wie nie vorher, weil das Böse alles zernagt und unterminiert, weil Umsturz alles bedroht, was wir als sittliche Weltordnung kannten und liebten, und weil dies Böse so schwer wie nie vorher zu unterscheiden ist von dem Besten, was wir Menschen haben, von gesunder Weiterentwickelung und lebendiger Umwertung aller der Werte, die grau vor Alter, aber nicht göttlich geworden sind. Drei engverbundene Feinde des Guten, einer vom andern abhängig, sich gegenseitig in der Macht des Verderbens schützend, das Böse produzierend, das Gute verschlingend, sind:

der Alkoholismus, der den Willen des Menschen bindet und den ungezügelten Trieben die Rennbahn öffnet;

- die Unsittlichkeit, die das Fühlen des Menschen zerfrißt, daß „sein Saft vertrocknet, wie es im Sommer dürre wird;“

der Unglaube, der, aus Willenlosigkeit und Gefühlsdürre geboren, alle Blätter am Lebensbaum absengt, daß er als kahler Stamm, mit ekelhaftem, rücksichtslosem Egoismus beladen, weiter vegetiert und das furchtbare Wort des lebendigen Gottes herausfordert: „Du hast den Namen, daß du lebest, und bist tot.“

Mit diesen drei Feinden vermag die edelste und gebildetste Männerwelt allein nicht erfolgreich zu ringen, weil die männliche Veranlagung ihnen zu viel Angriffspunkte bietet und zu wenig ruhige Kraft zum Kampf aus dem Mutterboden der Natur ziehen kann; zu diesem Kampf bedarf der Mann unbedingt der Hilfe der ihn ergänzenden Frau. Soweit es gelingt, die Frau, die Hüterin der Quellen des Lebens, für den Kampf mit dem Bösen tüchtig zu machen und kraftvoll auszurüsten, genau soweit kann das Feuer eröffnet werden in dem großen Entscheidungskampf um den Sieg des Guten in unserm Volk. Sicherlich sind es die angeborenen Anlagen der Frau, ihre Naturgebundenheit, ihr untrennbarer Zusammenhang mit dem Elementaren, die sie zu diesem Kampf geeignet machen, weil sie immer wieder aus der Natur neue Kräfte schöpfen muß, so lange ein Kind zur Welt geboren wird und einen neuen Liebesquell aufreißt. Aber doch müssen diese Anlagen sich noch ganz anders mächtig entfalten und die Kräfte in ganz anderem Maße beweglich werden, wenn sorgfältige Ausbildung und Übung der Natur zu hilfe kommt. Bildung ist Macht, und diese Macht der Frau hat unser Volk nötig zu seiner Gesundung. Ausdrücklich spreche ich das hier aus: nicht, um die leere Zeit tot zu schlagen, und nicht, um in der Gesellschaft zu repräsentieren; nicht, um den Mann zu locken und zu fesseln, und nicht für den Mann haben wir das Recht, eine höhere Bildung der Frau zu verlangen. Was man dafür nötig hält, das möchten sich allerdings Familien und Gesellschaftskreise selbst zu verschaffen suchen, wie es ihnen behagt. Aber auch nicht, um auf eignen Füßen stehen zu können im Kampf ums Dasein, kann die Frau vom Staat kategorisch eine höhere Mädchenbildung fordern.

Denn wenn der Staat ein Interesse daran hat, daß tüchtige männliche Staatsbürger mit bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet und mit Berechtigungen gepanzert werden, damit sie ihm dienen und Familien gründen und ernähren und so den Staat weiter bauen können, so ist dieses äußerlich egoistisch-praktische Bedürfnis des Staates für seine Frauen direkt nicht vorhanden. Es ist eine doktrinär-systematische Forderung, wenn wir diese Ausrüstung für das Leben, diese Menschenbildung an Kenntnissen und Fertigkeiten, für die Frau ebenso verlangen, wie für den Mann, weil das — Gerechtigkeit sei. Das Leben ist nicht mechanisch gerecht und der Staat ebensowenig; der kämpft im Innern seinen praktischen Kampf ums Dasein ebenso nach Angebot und Nachfrage, den Starken hebend, den Schwachen niedertretend, wie er sich nach außen mit den Ellenbogen und nicht mit himmlischen Idealen seinen Platz an der Sonne erringt. Soweit wir aus idealen Gerechtigkeitsgründen auf unserm Schein bestehen und gleiche Bildungsrüstung fordern für den Konkurrenzkampf ums Dasein, so werden wir einfach immer nur soweit erhört werden von der Öffentlichkeit, als es für das öffentliche Leben unbequem wird, wenn wir „betteln gehn, weil wir hungrig sind.“ Wir können nur mit dem *einzigen Grunde*, aber mit dem auch vollwichtig, unsern Anspruch auf höhere Bildung dem Staat gegenüber begründen, nämlich: daß *unsre* höhere Bildung *sein* Vorteil ist, *sein* Bedürfnis, daß er sich *selbst* stärkt, wenn er *uns* stärkt.

„Von der deutschen Mutter hängt Deutschlands Zukunft ab!“

Somit beantwortet sich auch schon die zweite Frage halb: die höhere Mädchenbildung kann demnach weder in Salonfertigkeiten für bestimmte Gesellschaftskreise, noch an sich in bestimmten Kenntnissen zur Vorbereitung auf bestimmte Berufe bestehen. Wird es doch schon bei der männlichen „höheren“ Bildung qualvoll sichtbar, wie sehr man der Gefahr nahe gerückt ist, die „höhere Bildung“ einfach zu interpretieren als Vorbildung auf „höhere Berufe“. Es ist fast die Frage, was der *wahren* „höheren Bildung“ verhängnisvoller ist, ob die einseitige Rück-

sicht auf die höhere Gesellschaftsschicht, wie bei der höhern Tochter, oder das ausschließliche Interesse für den höhern Beruf, wie bei dem höheren Sohn. In beiden Fällen ist das Mittel zum Zweck geworden; denn Ziel jeder Bildung darf nichts anderes sein, als allseitige harmonische Kraftbildung zur Persönlichkeit. Sowie das Ziel außerhalb gesucht wird, für den Knaben im zukünftigen Beruf, so führt die Bildung zur Fachsimpelei und Hohlheit, für das Mädchen in der zukünftigen Gesellschaftsstellung, so führt sie zur Oberflächlichkeit und Hohlheit, in beiden Fällen also zur Kraftzerstreuung statt zur Kraftkonzentration. Eine wirkliche Persönlichkeit ist der, Mann wie Weib, geworden,

1. der sich ruhig als Individuum behauptet gegen die heranflutende Umwelt;

2. der sich zu begrenzen vermag als Glied einer Gemeinschaft in der Mitwelt;

3. der sich hingeben kann und will an die Pflicht des Dienstes für Umwelt, Mitwelt, Gott.

Diesem Ziel strebt alle Bildung, auch die Elementarbildung zu. Der Unterschied zwischen Elementarbildung und höherer Bildung ist kein Art- sondern ein Gradunterschied. So sicher wir den Zusammenhang festhalten müssen zwischen Elementarbildung und höherer Bildung, so klar muß uns doch der Unterschied sein, ehe wir ein Recht haben, höhere Bildung zu fordern. Die höhere Bildung setzt kompliziertere Lebensumstände, weitere Lebensbeziehnngen und höhere Lebensaufgaben voraus, als die Elementarbildung, die auf den kleineren und einfacheren Pflichtenkreis des engeren Lebens der Massen die notwendige Vorbereitung gibt. Die höhere Bildung hat daher die Aufgabe,

1. die Persönlichkeit noch energischer zu individueller Selbstbehauptung zu kräftigen und den Blick zu erweitern;

2. die Persönlichkeit noch straffer zusammenzufassen zum bewußten Einfügen in die gegebenen Gemeinschaften, und den Blick zu konzentrieren;

3. die Persönlichkeit noch intensiver zu befestigen zur selbstlosen Hingabe an die Pflicht und ihre Blicke noch höher

nach oben zu richten auf das Ideal des Wahren, Schönen und Guten.

Diesem Ziele der Erziehung streben Familie und Schule gemeinsam zu, und sie werden ihm um so näher kommen, je innigere Verbindung und Wechselwirkung sie suchen, je mehr sie andrerseits gegenseitig ihre Grenzen achten. Sie unterbinden selbst ihren Einfluß, wenn sie, wie böse Grenznachbarn, sich die Marksteine verschieben oder über den Zaun hadern. Von dem Verhältnis zwischen Schule und Haus kann ein altes trauriges Lied gesungen werden, dessen Refrain lauten muß: „Egoismus und hochmütige Eifersucht der Erzieher vernichten die Resultate der Erziehung.“ Wo sie in Übereinstimmung wirken, nur da kann von einer harmonischen Persönlichkeitsbildung die Rede sein. Die Schule tritt genau an der Stelle berechtigt neben die Familie bei der Erziehung des Kindes, wo es gilt, an ganz bestimmt geordneten Bildungsstoffen bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten planmäßig zu entwickeln, während in dem warmen Nest der Familie die Kräfte des Kindes sich allseitig üben konnten an dem, was die Umgebung und das Leben in bunter Fülle bieten. Die Familie hat außerdem fortwährend dem Kinde den besten Mutterboden und die geeignete Lebensluft zu bieten, damit die Schulnahrung anschlage; sie ist die elementare Kraftquelle für die werdende Persönlichkeit; sie bietet unter der sichern Hülle der Liebe die geschützteste Umwelt, in der es sich behaupten, die einfachste Gemeinschaftsform der Mitwelt, in die es sich einfügen, und den natürlichsten Pflichtenkreis, an den es sich hingeben lernen muß. Mit der Schule beginnt die erste Spaltung im Lebens- und Interessenkreis des Kindes. Während bis dahin die Welt, mit der es in tapferer Wechselwirkung zu stehen suchte, sich unauffällig vom Mutterschoß in den Familienkreis und den weiteren Kreis der Freunde des Hauses, vom Kinderzimmer in Feld und Wald bis in die blaue Zauberwelt der Unendlichkeit weitete, tritt plötzlich knapp und scharf daneben ein neuer, andrer Kreis mit anderen Ansprüchen und anderen Lebensformen und dem kühlen kategorischen Imperativ bestimmter Pflichten. Das Familienleben bleibt zwar als Schutz und Trost,

aber die Schule beginnt, das Denken, Fühlen, Wollen des Kindes mit Beschlag zu belegen, immer energischer sich des Kindes zu bemächtigen und ihm ihren bestimmten Stempel aufzudrücken. Erst spielt es mit dem Joch, dann wehrt, dann unterwirft es sich, sei's mit freudigem Interesse, sei's durch Zwang. Der Schule stehen dieselben Erziehungsmittel zu Gebote, wie dem Haus, nämlich: Beispiel, verstärkt durch den suggestiven Einfluß der fertigen Persönlichkeit auf die werdende, der in der Mädchenerziehung besonders stark wirkt; Gewöhnung, unterstützt durch Zwang und Strafe, und Unterricht. Entsprechend ihrer besonderen Aufgabe ist das Haupterziehungsmittel der Schule der planmäßig geordnete Unterricht, durch den sie die Anlagen und Kräfte des Kindes herausentwickelt und zu gleicher Zeit die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten mit ins Leben gibt, deren es bedarf, um sich in einer bestimmten Bildungsschicht zu behaupten und da erfolgreich zu wirken. H. Lange[1]) umschreibt die Aufgabe der Schule ausgezeichnet klar mit den Worten: „Die Schule soll die Fähigkeiten entwickeln, in das Verständnis der Umwelt einführen und die erste Handhabung der Werkzeuge lehren, mit denen man sich in dieser Umwelt behauptet.“ Indem ich nun insbesondere von der „höheren“ Schule reden will, so charakterisiere ich, der obigen Definition der „höheren“ Bildung entsprechend, ihre Aufgabe genauer noch dahin, daß sie

1. die Fähigkeiten intensiver entwickele als die Elementarschule;

2. zu diesem Zweck höhere, wertvollere Stoffe biete und somit eine tiefere und breitere Kenntnis der Umwelt vermittele als die Elementarschule;

3. dadurch eine geschicktere Handhabung komplizierterer Werkzeuge anbahne und ein tieferes Verständnis für höhere Ideale wecke als die Elementarschule.

Durch die ihr eigentümliche Sonderaufgabe nimmt die Schule teil an der allgemeinen Erziehungs-Doppelaufgabe, in dem Kind das Individuum und zugleich das Glied der

---

[1]) H. Lange, Grundfragen der Mädchenschulreform, S. 6. (Berlin. Moeser. 1903.)

Gesamtheit zur vollständigen Entfaltung zu bringen. Diese Doppelaufgabe entspricht der Doppelnatur des Kindes. Denn so gewiß das Kind Produkt der Vergangenheit und der in Umgebung und Umständen mitfließenden Gegenwart ist, so gewiß es alle Anlagen als Vererbung mitbringt, so gewiß liegt doch auch in jedem Kinde etwas schöpferisch Neues vor, eine vorher nie dagewesene organische Einheit mit selbständigem Lebenskern. Den unzähligen Ichs und Nichtichs steht ein neues Ich gegenüber mit der Tendenz, sich durchzusetzen gegen die ganze Welt und „in sein Herz die Welt zurück zu schlingen". Diesem jungen, werdenden Individuum soll der Erzieher helfen als Führer auf einem Weg, den er kennt, das Kind nur tastend, ohne Erfahrung, sucht; zu einem Ziel, das er klar sieht, das Kind kaum ahnt. Und zugleich liegt ihm ob, dies trotzige kleine Individuum zurückzubändigen in die Kette der Gemeinschaft, es mit möglichst vielen Interessen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft seines Volkes und der Menschheit zu verknüpfen und seiner Ahnung des Ewigen und Absoluten die rechte Richtung und den rechten Inhalt zu geben in einem Glauben, der in der Liebe tätig ist.

Um die Aufgabe zu erfüllen, muß der Erzieher die Hemmungen in und außer dem Kinde für es regulieren, damit es an ihnen seine Kräfte übe und stärke, und nicht erlahmend verkümmere oder, abgelenkt, verirrt zu Grunde gehe. Und er muß zweitens die besten Hilfen zur Förderung und Entwickelung des Kindes herbeischaffen und seiner Seele die gesundeste Nahrung in der Form zuführen, in der sie ihm faßbar und assimilierbar ist. Denn alles andere fällt tot zu Boden oder verwandelt sich dem Kinde in Lebenshemmung. Unter dieser klugen Erziehungsarbeit ordnen, klären und verknüpfen sich die Vorstellungen des Kindes; aus dem affektvoll dunkeln Wogen der sinnlichen Gefühle heben sich die höhern intellektuellen, sittlichen, ästhetischen und religiösen Gefühle klärend empor und richten den Willen des Kindes, der, vom sinnlichen Triebleben beherrscht, hin und her flackert wie das Licht im Winde, auf bestimmte Ziele. Körper, Sinne und Bewußtsein werden in Zucht

genommen, und an dieser Arbeit hat die Schule einen hervorragenden Anteil durch ihren erziehenden Unterricht.

Aber in dieser allgemeinen Erziehungsaufgabe liegt nichts, was dem einen Geschlechtscharakter mehr entspräche als dem andern; Knaben und Mädchen kommen in gleicher Weise durch kraftbildenden Unterricht zu der Erstarkung, daß sie lebensvolle Persönlichkeiten werden.

Wir wollen nun, ehe wir von einem Unterschied der äußern Aufgaben der Knaben- und Mädchenschulen reden, den Geschlechtsunterschied selbst betrachten. Parallel mit den individuellen Eigentümlichkeiten der Kinder wächst, erst leise, dann immer erkennbarer, die wurzelhafte Geschlechtseigentümlichkeit und nimmt mit beginnender Geschlechtsreife schnell zu. Aber worin besteht sie?

Dieselben Bewußtseinsvorgänge, dieselben Lebensfähigkeiten, dieselben Entwickelungsgesetze! Das Leben erwacht an der Berührung mit der Umwelt, das Bewußtsein füllt sich mit immer klareren Vorstellungen, die sich immer zahlloser verknüpfen. Alles Eingeübte sinkt auf die mechanische Stufe herab, um das Bewußtsein für neue Arbeit zu entlasten; alles Erfaßte steigt zu immer abstrackteren Begriffen. Die schöpferische Seele ergreift die aus der Außenwelt zugeführten Vorstellungen, formt sie um, durchwürzt und übermalt sie mit ihrem eignen Leben, wie die Sonne ein totes Gemäuer überzittert mit ihrem goldnen Schein. Der ursprünglich mechanische Trieb zum Leben, von sinnlichen Gefühlen umlodert, wird zum bewußten Willen im Guten oder Bösen. Der Mensch ahnt, trotz aller Gebundenheit an die Welt der Erscheinungen, „in deiner Brust sind deines Schicksals Sterne!“ Dieses Leben ist bei beiden Geschlechtern bis ins einzelste gleich — und doch auch bis ins einzelste nicht gleich. Der Geschlechtsunterschied treibt vom innersten Wesen aus bis in jede einzelne Vorstellung, in jede Triebhandlung und jede Willenstat seine eigenartige Färbung. Mädchen reagieren für den Erzieher, der mit horchender Seele bei seinem Werke ist, stets, ohne Ausnahme, anders abgestimmt auf das Gebotene als der Knabe. Das vorwärts drängende Wesen des Knaben strebt nach dem Ziel, faßt ohne Zögern zusammen, läßt das ihm

Wertlose fallen und neigt zur kühlen, unbekümmerten Begriffsbildung. Das wartend hütende Wesen des Mädchens geht in die Breite, zögert im Verlassen des Unwesentlichen, sucht persönliche Werte im Kleinen und bleibt leichter auf der mechanischen Stufe stehen. Aber will man den Unterschied nun begrifflich fassen, so entzieht er sich doch der Betrachtung als Unfaßbares, wie die Schmetterlingsfarben verbleichen, wenn Menschenfinger sie berühren. Vom Zentrum aus durchstrahlt männliche oder weibliche Art unser Wesen, aber niemand kann sagen: hier ist sie oder da ist sie, wie auch körperlich niemand in der Einzelzelle oder den einzelnen Blutkörperchen die Geschlechtseigentümlichkeit nachweisen kann, und doch drückt sie sich im Bau des Körpers bis in die Fingerspitzen aus. Wo das Geheimnis so tief sitzt, da muß der Erzieher lernen, daß er zum Hüter und Erhalter, aber nicht zum Schöpfer berufen ist. Darum finde ich es lächerlich, wenn heute noch die Schule meint, mit ihren Unterrichts*stoffen* auf den Geschlechtscharakter einwirken zu können, unsern Brei, den wir zu bieten haben, für Samenkörner zu halten. Freilich streuen wir Samen, aber nur Samen zukünftiger Vorstellungen, zur Nahrung für das Fühlen und Wollen, — weiter nichts. Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist. Indem wir als Hüter der Schwelle sitzen, quellen die jungen Lebenskeime im Kinde, Knaben wie Mädchen, uns entgegen, hungrig um sich fressend, Gutes und Schädliches, im Winde hin und her fahrend, stets bereit, nach allen Seiten auszubrechen und Kraft und Saft nutzlos zu vergeuden. Rings um den Stamm, der dem Himmel entgegen wachsen soll, schießen die wilden Reiser auf; das Bäumchen würde verkümmern und zur Erde sich krümmen, wenn wir nicht helfen, schützen, schneiden, ziehen und Nahrung nach Bedarf reichen. Und die Haupterzieherkunst besteht in der richtigen Fühlung, *wo* die *äußern* Einflüsse — denn wir können ja nur von außen an das Kind heran — sich mit dem *inneren* Leben — denn von innen heraus vollzieht sich die Entwickelung — ernährend berühren und der Eigenart des Geschlechts wie des Individuums zur Entwickelung helfen. Aber sowohl für den Geschlechtscharakter

wie für die individuellen Eigentümlichkeiten des Kindes gibt es eine so verwirrende unendliche Fülle von Möglichkeiten, daß sie sich unsrer berechneten Einwirkung durchaus entzieht. Wir müssen darauf verzichten, absichtlich auf die natürliche männliche oder weibliche Eigenart einwirken zu wollen; wir können uns nur, um uns den Zugang zu der Seele des Kindes offen zu halten, dieser Eigenart, soweit sie schon erkennbar ist, anpassen, daß wir nicht Fähigkeiten künstlich entwickeln wollen; für die keine Anlagen da sind. Das betrifft aber, wie wir sahen, mehr die individuelle, als die geschlechtliche Sonderanlage des Kindes. Die Schulaufgabe, die Umwelt kennen zu lehren, kann erst recht nicht verschieden für Knaben und Mädchen sein, da die Umwelt dieselbe ist. Somit lehrt die Natur uns selbst, die Knaben und Mädchen dasselbe bietet in der Außenwelt, daß wir hierin am einfachsten ihren Fußspuren folgen und den Kindern das Gleiche bieten, damit jedes es nach seiner Eigenart in sich aufnehme.

Anders dagegen steht es mit dem dritten Teil der Schulerziehungsaufgabe. Die Lebensaufgaben der Menschen sind verschieden und folglich bedürfen sie verschiedener Werkzeuge und verschiedenartiger Handhabung dieser Werkzeuge, um sich im Leben zu behaupten. Also beginnt die Verschiedenheit der Schulaufgaben für die Geschlechter genau da, wo die Verschiedenheit der Lebensaufgabe der Geschlechter beginnt. Das war bis vor kurzem reinlich geschieden: der Knabe fand seinen Beruf in der Öffentlichkeit und im Staatsdienst, das Mädchen im Haus und im Dienst in der Familie. Zwar hat sich von jeher die Schule dagegen verwahrt, Fachschule für den zukünftigen Beruf zu sein. Allein das hat sie doch nicht ablehnen können, daß es ihre Aufgabe ist, die geeignete Grundlage für die folgende Berufsvorbildung zu geben. Das war nicht nur Pflicht, sondern auch Wohltat für die Elementarschule, denn durch dies praktische Interesse wurden nun die Unterrichtsstoffe bestimmt, an denen sich die der Persönlichkeitsbildung dienenden Interessen entwickeln konnten, und der erziehende Unterricht blieb so in lebendiger Wechselbeziehung zu dem Leben des Zöglings.

Ebenfalls wirkte dies praktische Interesse auch klärend und kräftigend auf die höhere Knabenbildung, die zugleich der Vorbereitung auf die höheren wissenschaftlichen Männerberufe diente. Allerdings, je komplizierter die Kulturverhältnisse, je differenzierter die Berufsaufgaben und damit die Berufsvorbereitungen wurden, um so schwieriger ist es für die höhere Schule geworden, allen späteren Bildungsbedürfnissen gleichmäßig gerecht zu werden, wie der heutige Kampf um die Schularten beweist. Allein, da jeder höhere Männerberuf einer wissenschaftlichen Vorbereitung bedarf, so lassen sich doch für die höhere Schulbildung der Knaben bestimmte Lehrziele aufstellen, so daß die höheren Knabenschulen für ganz bestimmte öffentliche Berufskreise so entschieden die geeignete Grundlage geben, daß der Staat ihre Einrichtung durch das Berechtigungswesen sichern kann, das seinen Bürgern und Dienern ihre Stellung anweist im öffentlichen Leben.

Indem also bei der Knabenerziehung die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten für die höheren Berufe zugleich die geeigneten Stoffe und Übungen für die höhere Ausbildung verlangen, so ist die kraftvoll einheitliche, zielbewußte Erziehung der Persönlichkeit ungemein erleichtert. Allein sie hat auch ihre Gefahren. Unmerklich kann das praktische Interesse an Erfolg für die Berufsvorbereitung jedes Interesse an der höheren Persönlichkeitsbildung verzehren, und es scheint doch noch „höhere Bildung“ zu sein, weil die Bildungsstoffe und die äußeren Bildungsmittel dieselben blieben. Der Unterricht beschränkt sich dann heimlich darauf, von praktischen Gesichtspunkten aus möglich viel Wissen zu geben und — für die gelehrten Berufe — vor allem das spekulative Interesse zu entwickeln, also möglichst intensiv die Klarheit des logischen Denkens zu steigern, während die sittlich-ästhetisch-religiöse Innenwelt verkümmert und von einer Charakterbildung nicht mehr die Rede sein kann. Der Intellekt wird vielleicht hoch entwickelt und all die an sich kühlen Gefühle: Erkenntnisfreude bis zum Wahrheitsdrang, Arbeitslust, Ehrgefühl, sie umspielen im scheinbar schönen Feuer die Seele von Erzieher und Zögling. Aber der Erzieher bietet, so freundlich interessiert er scheint, doch Steine statt Brot, und der arme

Zögling nährt nicht seine hungrige junge Seele, sondern nur seinen egoistischen Intellekt, der hernach im Kampf ums Dasein alles niedertreten wird, was ihn einengen will. Ärmliche Naturen, denen „vor lauter Lernen ihr Verstand rudimentär geworden ist", wie Paulsen sagt, werden so zum hohlen Strebertum, bessere zum Fachmenschentum und reich veranlagte zur kalten Wissenschaftlichkeit herangezüchtet. Die scheinbar „höhere Bildung" sinkt tief unter eine natürliche Elementarbildung, da sie zur öden Dressur auf Macht und zur Pflegerin des schonungslosen Egoismus geworden ist und eine Verkümmerung des Herzens zur Folge hat. Es ist die Bildung, die altgewordenen vergehenden Kulturvölkern eigentümlich ist, wie jeder Blick in die Weltgeschichte lehrt. Wenn oben die gelehrte Wissenschaft in immer abstrakteren Regionen zieht und immer schonungslosere Macht verleiht, während unten das Volksleben gurgelt und rauscht, dann muß die gesunde Kultur absterben. Wie aber könnte da ein gesunder Zusammenhang zu gegenseitiger Stärkung wieder hergestellt werden, wo er allzuviel verloren ist? Wie sollen die Stände sich wieder berühren, daß die höchsten Erkenntnisse die Volksseele befruchten und alle Teile kraftvoll ineinander wachsen? Das kann nur geschehen, wenn die Versuchungen zum trockenen Intellektualismus überwunden werden, wenn die höhere Persönlichkeitsbildung nicht mehr überwuchert wird von dem Geschlinge der Berufsinteressen. Es kann, meiner festen Überzeugung nach, nur geschehen, wenn die eigentümlichen Anlagen der Frauenseele eindringen in die Welt der Wissenschaft und der „höheren Bildung" und sie neu durchsäueren mit dem unversiechbaren Reichtum ihrer auf die Hingabe gestimmten, feinfibrierenden sittlich-ästhetisch-religiösen Gefühle. Wir Frauen glauben, daß es unsere Mission sein wird, für die Kulturentwickelung wieder die „Wertgesichtspunkte" der Wissenschaften hervorzuheben, die „aus Erkenntnissen gewonnenen Überzeugungen wieder in die Wirklichkeit hineinzutragen und dem Wissen durch Handeln lebendige Wirksamkeit zu verleihen." . . . „Vielleicht gelingt es nun der Frau, der erst das Erlebte Ereignis wird, besser als dem, die Sache die er schafft, gern von seinem

persönlichen Leben ganz trennenden Manne, sowohl in der sie umgebenden Wirklichkeit wie auch vor allem an sich selbst, die Dissonanzen zwischen Erkennen und Handeln, zwischen hoher intellektueller und geringer sittlicher Kultur zur Einheit zu bringen."[1]) So sagte Marianne Weber auf dem diesjährigen Frauenkongreß in Berlin, und Prof. Harnack erklärt in bezug auf die Halbbildung der Frau, die überwunden werden müsse: „Man darf ihr den inneren Gewinn jener intellektuellen Wiedergeburt nicht verschließen, in der uns die Welt immer wieder neu wird."[2]) Kein Mensch kann leugnen, daß unter der einseitigen Herrschaft des Mannes in der geistigen Welt eine Kultur herangewachsen ist, die neben hohen intellektuellen und erstaunlich praktischen Werten doch furchtbar dunkle Probleme bringt, denen der Mangel an Einfluß weiblicher Eigenart den Boden bereitet hat. Werden endlich die weiblichen Kräfte vollwertig mit eingestellt, kommt es, wie H. Lange sagt,[3]) zu „einer Verschmelzung der mit den beiden Geschlechtern gegebenen geistigen Welten", dann schließe ich mich aus vollster Hoffnungsfreudigkeit auch ihren Worten an: „Er (der Einfluß der Frau) wird in die große Gesellschaftsordnung noch einmal alle die Kräfte einführen, die den geistig-sittlichen Untergrund der Familien gebildet haben: die feine menschliche Rücksicht auf den andern, gleichviel ob er stark oder schwach, ob er geistig reich oder arm ist, die liebevolle Achtung vor dem Einzelleben überhaupt, die geistigere Auffassung des sexuellen Lebens und das immer gegenwärtige Bewußtsein, daß wir hier im Dienst der Zukunft stehen und der kommenden Generation verantwortlich sind." Denn was nennen unsre besten Männer sehnsuchtsvoll Bildung? Paulsen

---

[1]) Marianne Weber, „Die Beteiligung der Frau an der Wissenschaft", Vortrag auf dem Intern. Frauenkongreß, abgedruckt in der „Frau", Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit. Herausgeg. von H. Lange. Berlin. Moeser, August 1904.

[2]) S. „Die Frau", Juli 1904, Bericht über den Intern. Frauenkongreß, S. 582.

[3]) H. Lange, „Endziel der Frauenbewegung." Rede gehalten auf dem Intern. Frauenkongreß zu Berlin. Abgedruckt in der „Frau" September 1904.

sagt: „Bildung ist klare, tiefe, zum Wesen dringende Erkenntnis der natürlichen und geschichtlichen Wirklichkeit, sicheres Urteil über die eignen Verhältnisse und Aufgaben, ein fester, seiner selbst gegen die Schwankungen der Neigungen sicherer, durch die höchsten menschlichen Zwecke bestimmter Wille, ein feines Gefühl für das Gehörende und Geziemende; endlich eine disziplinierte Sinnlichkeit mit veredelten Genußtrieben, die, das Gemeine zurückstoßend, für alles Schöne empfänglich, einem reichen Gemütsleben zur Unterlage und gleichsam zum Resonanzboden dient." Dagegen Halbbildung ist ihm „eben das, was im gemeinen Sprachgebrauch Bildung heißt, die Fremdwörter nnd das Gehörthaben und das Redenkönnen von allen Dingen. Halbbildung ist der Besitz von allerlei Kenntnissen, die nicht innerlich angeeignet und in lebendige Kraft verwandelt sind."

Damit komme ich im natürlichen Gedankengang, Gott sei's geklagt, auf die eigentümliche Aufgabe der höheren Mädchenbildung. Goethes Wort: „Es ist immer des Menschen Unglück, wenn er veranlaßt wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich durch eine regelmäßige Tätigkeit nicht verbinden kann", beleuchtet die ganze Schwierigkeit dieser Aufgabe, die bis heute noch als ungelöst betrachtet werden muß. Der höhere Beruf des Staatsdieners und des Gelehrten verlangt eine gründliche geistige Schulung und einen Reichtum an Wissen. Soweit der tüchtige Mann sich eine gesunde höhere Bildung erworben hat und den mancherlei Gefahren, die diese Bildung umlauern, entgangen ist, soweit bleibt seine Lebensaufgabe und seine Bildung durch regelmäßige Tätigkeit auf das glücklichste verbunden. Anders steht es mit der Frau. Sie hat das scheinbare Glück, durch die Forderung von Berufsvorkenntnissen und Berechtigungen an der allseitigen harmonischen Ausbildung ihrer Persönlichkeit nicht gehindert zu sein. Darum wird für sie immer mit hoher Befriedigung und dem sanft sorgenden Ton, den der Mann dem andern Geschlecht gegenüber gern annimmt, eine „sittlich-ästhetisch-religiöse Bildung" gefordert, bei der das Wissen und Erkennen nur sehr untergeordnetes Mittel zum Zweck sei. Aber an welchen Stoffen und durch welche Übungen kann diese Bildung

erreicht werden? Der zukünftige Lebensberuf schreibt sie nicht so einfach vor und die Furcht vor den Gefahren der Männerbildung treibt mit Gewalt weg von der Ausbildung des Intellekts. Äußerlich verlangt der natürliche Beruf der Frau als Hausfrau und Mutter eine ordentliche Elementarbildung und praktische Fertigkeiten, der Beruf als Gattin und als Dame ein gemütvolles Interesse an dem Wissen und Können der Männer, die in den Lebenskreis der Frau treten. Soweit man unter „höherer Bildung" Vorbildung auf bestimmte geistige Arbeit und höhere Berufe versteht, mußte bis vor kurzem das Bedürfnis der Frau auf „höhere Bildung" verneint werden. Daher kommt es, daß unter den Männern die Streber und Bildungsphilister, denen die Bildung nur Mittel zum praktischen Erfolg ist, gegen die höhere Mädchenbildung sind und sie mit ihrem Spott verfolgen. Aber freilich, der Widerwille gegen höhere Frauenbildung hat auch noch einen anderen Grund. Auch unter den besten unserer Männer ist viel Mißtrauen dagegen verbreitet, weil bis zum heutigen Tag unter diesem Begriff wirklich meist die unglückliche Halbbildung nach obigem Rezept verstanden wird und es noch nicht gelungen ist, die weibliche höhere Bildung mit dem Leben durch dauernde Tätigkeit zu verbinden. Die Salonbildung ist bis heute der Fluch der höheren Mädchenbildung, denn sie verschwendet gesunde Kraft, statt sie zu entwickeln. Dieser oberflächlichen, die Schwächen der weiblichen Anlagen noch pflegenden „Gemütsbildung" steht unvermittelt plötzlich das Bedürfnis gegenüber, auch der Frau für den Lebenskampf geistige Waffen mitzugeben in bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten für selbständige höhere Berufe. Die meisten Frauennerven knacken nicht, wie die Gegner ernster Frauenbildung triumphierend zu erkennen glauben, an der wirklichen geistigen Arbeit, die sich das Mädchen in diesem Falle zumuten muß, zusammen, sondern an dem jähen plötzlichen Übergang von einer den Intellekt vernachlässigenden Gefühlsbildung zu einer den Intellekt ausschließlich anregenden, mehr Wissen als Können vermittelnden Berechtigungsbildung, der Nachtseite der Männerbildung. Durch dieses Bildungschamäleon wird dann allerdings

die Harmonie der reizbarer angelegten Frauenseele und die Widerstandsfähigkeit der Frauennerven, die sich anderen Anstrengungen gegenüber so glänzend bewährt, genug zerstört. Nur sollte niemand, der sich jemals um die feineren Zusammenhänge von Ursache und Wirkung bekümmert hat, die Ursache dieser Erscheinung in der Minderwertigkeit des Frauengeistes suchen. „Verjage die Natur mit einer Heugabel, und sie kehrt eilends zurück,“ sagt Emerson. Nimmermehr wird sich auf die Dauer ein weiblicher Intellekt einspannen lassen in das trockene Jagen nach Examenswissen und in das von allen sittlich-ästhetisch-religiösen Wertgefühlen leere spekulative Streben nach abstrakter Erkenntnis. Die Frauennatur bedarf einer auf breiterer Grundlage aufgebauten Harmonie der Ausbildung aller Kräfte, als in der Männerbildung bis heute angestrebt wird. Nur eine wahrhaft allseitig angelegte Kraftbildung wird als höhere Bildung der Frau genügen können, wie sie freilich auch dem Mann so brennend not tut. Dann würden die Geschlechter in schönem Wechselspiel eine Kraftsteigerung ihrer Wesenseigentümlichkeiten zeigen, wie sie kaum geahnt werden kann. Bei der gleichen Entwickelung der von Natur verschieden abgestimmten Fähigkeiten, unter der gleich gründlichen Einführung in die Kenntnis der Umwelt würde sich, da die Schule, auch die höhere Schule, nicht Fachvorbildung, sondern nur die Grundlage der Fachvorbildung zu geben hat, unschwer an einen Grundstock solcher Stoffe, die für die höheren Lebensaufgaben beider Geschlechter wertvolle Werkzeuge bieten, eine leichte Verteilung und Differenzierung der Stoffe anschließen, die für die Geschlechter von verschiedener Bedeutung sind, bis dann die auf die Schule folgende Vorbereitung auf die Lebensberufe eine entschiedene Gruppierung gestaltet, bei der nicht das Geschlecht als solches, sondern die Wahl der Lebensaufgaben maßgebend sein wird. Und so lange ein Volk wahrhaft gebildete Frauen heranzieht, so lange wird stets für diese Frauen der Mutterberuf das Höchste sein.

Heute müssen wir leider der höheren Mädchenbildung noch verhängnisvolle Irrungen nachweisen, wie die folgende Geschichte der Mädchenbildung noch weiter bestätigen wird.

1. Da die praktische Rücksicht auf den zukünftigen Beruf kein sicheres Maß für die Wahl der Unterrichtsstoffe gibt und in unsicherem Tasten hauptsächlich die Bedürfnisse der gesellschaftlichen Standesanschauungen berücksichtigt werden, fehlt den Unterrichtsstoffen der praktische Zusammenhang mit den Lebensinteressen des Mädchens und es kann keine bleibende lebendige Kraft durch den Unterricht der höheren Mädchenschule erzeugt werden. Nach kurzer Zeit ist das angequälte Wissen verflogen, das durch persönliche Interessen erreichte Fühlen eingeschlafen, und es ist keine Kraft zum Wollen und Handeln entwickelt.

2. Dadurch ist gerade die Frau der gebildeten Stände im Verhältnis zum Mann ihrer Kreise so geistig minderwertig geworden, daß er sie als sein Geschöpf, statt als seine Gehilfin ansieht, und daß sie nun für den Mann, statt als Individuum und als Glied der Gemeinschaft für ihre Pflicht gebildet wird. Man mißt sie am Wunsch des Mannes statt an ihrer Aufgabe, während die männliche geistige Welt die geistige Welt cat exochen geworden ist.

3. Um den erfrischenden und reizenden Gegensatz weiblichen Wesens zur Männerbildung nicht zu verlieren, läßt man absichtlich die Fähigkeiten verkümmern, die beim gebildeten Manne einseitig gepflegt werden, und versucht in Treibhausatmosphäre die Gaben zu steigern, die beim Manne im Kampf des Lebens leicht verkümmern. Aus Mangel an allseitiger Kraftentwickelung ist eine Rückbildung eingetreten, die sich in Oberflächlichkeit, Verständnislosigkeit und Unfähigkeit sozialen und sittlichen Problemen der Gegenwart gegenüber zeigt, und die nur durch größte Energie der Anregung und des geweckten Willens überwunden werden kann im späteren Leben.

4. Aus der einseitig gewordenen geistigen Welt des Mannes heraus ist die höhere Frauenbildung bestimmt und geleitet worden; die Frau hat keinen geistigen Einfluß auf die höhere Bildung ihres eignen Geschlechts, noch weniger auf die des männlichen Geschlechts; dadurch ist der ganzen höheren Bildung die Harmonie immer mehr verloren gegangen, je höher die geistige Kultur sich gesteigert hat. Es fehlt ihr die gesunde Wärme des weiblich-mütterlichen Einflusses.

5. Knaben und Mädchen werden zum Schutz ihrer Geschlechtseigentümlichkeit in verschiedene geistige Welten geführt, als ob sie nicht dafür bestimmt wären, in einer realen Welt mit einander und durch einander glücklich zu werden. Mit Recht fragt H. Lange: „Ist etwa der bei uns heute vielfach herrschende Zustand ein naturgewollter, daß Mann und Frau zwei verschiedene Sprachen reden, daß ihn nur noch Tatsachen, sie nur noch Personen und die damit zusammenhängenden Gefühlskreise interessieren?"

6. Was an gesunder, beglückender weiblicher Kraft in der heutigen Gesellschaft gefunden wird, ist gewöhnlich nicht durch die höhere Mädchenbildung, sondern trotz der höheren Mädchenbildung erhalten. Aber die unverwüstbaren Instinkte der Frauennatur sind auf der unbewußten Stufe geblieben und nicht höher entwickelt, so daß sie den höheren Ansprüchen einer gesteigerten Kultur nicht voll mehr gewachsen sind. Daher steht nicht nur die alleinstehende Frau dem modernen Leben zu hilflos gegenüber, sondern auch die Frau und Mutter kann den sichern Einfluß nicht entfalten, der in den sozialen und sittlichen Nöten unserer Zeit kräftige Hilfe bringen müßte.

Darum erklingt heute, wie zu Napoleons Zeiten, an die Öffentlichkeit und an den Staat die ernste Forderung:

„Schaffen Sie uns Mütter!"

II. Die historische Entwickelung der höheren Mädchenschule.

Die Bildung der Frauen hängt auf das innigste mit der Kulturentwickelung des Volkes zusammen. Wir eilen daher, um die Entwickelung der höheren Mädchenschule zu verstehen, in der deutschen Kulturgeschichte zurück bis zu dem Punkt, wo mit dem Eindringen des Christentums fremde Bildung bewältigt werden mußte, also ein Unterrichtsbedürfnis fühlbar wurde und zielbewußte schulmäßige Einwirkung auf die Jugend die altnationale Überlieferung von Mund zu Mund in den natürlichen Lebenskreisen ablöste. Es begann, wie im Leben des einzelnen Kindes, die Schulzeit des deutschen Volkes. Hier beginnt natürlich auch das Bedürfnis der Mädchenbildung, zunächst ganz auf religiös-kirchlichem Boden. Klöster und Kleriker vermitteln die nötig gewordenen elementaren Kenntnisse, die Glaubensformeln, das Lesen und Schreiben. Mit der Differenzierung der Volksbildung in praktische und gelehrte Bildung sondern sich die Bildungsschichten; es entsteht die erste Fachbildung, die höheres Wissen vermittelt, und die erste Standesbildung, indem die höheren Stände nach dem Schönen und Wertvollen in der höheren Bildung streben. Auch in der beginnenden Frauenbildung schieden sich diese geistlich-gelehrten von den praktisch-nützlichen Interessen. Die Pflege der Gelehrsamkeit beschränkte sich bei den Männern auf den geistlichen Stand; da aber die Geistlichen den größten Einfluß auf das empfängliche Gemüt der Frauen hatten, drängten diese in den Klöstern zu derselben gelehrten Bildung, und vornehme weltliche Frauen suchten denselben reichen Inhalt für ihr inneres Leben, da das äußere so einförmig in ihren Kemenaten auf ihren Burgen verlief. Viele wurden Muster der Gelehrsam-

keit; in den sieben freien Künsten waren sie, wie die Männer, zu Hause. Die Benediktinerfrauenklöster waren solche Bildungsstätten, sie nahmen auch vornehme weltliche Mädchen vom 7. Jahre an auf und unterrichteten sie in gelehrten und praktischen Künsten, z. B. Latein, Musik und auch feinen Handarbeiten.

Von der ungebildeten Frau des Volkes wurde die vornehme Frau noch mehr getrennt mit dem Aufblühen des Rittertums. Der von Frankreich herüberdringende Minnegesang, der so wundervolle deutsche Blüten trieb, hob die Ritterfrau zu der undeutschen Stellung der „Herrin", dem freilich das intime Leben im deutschen Haus wenig entsprach. Aber, um als „Herrin" über die Ritterherzen auftreten zu können, bedurfte sie der „höfischen Bildung", die neben den Elementen der Klosterbildung auch die französische Sprache, Brettspiel und feine Lebensformen verlangte. Auch deutsche literarische Kenntnisse wurden integrierender Bestandteil höherer Frauenbildung, da man die idealen Vorbilder der Zucht und „morâliteit" in der Dichtung fand. Als Lehrmeister trat neben die Nonnen und den Geistlichen die Zuchtmeisterin und der Spielmann, der am besten ein elegantes Französisch und neue Lieder lehren konnte; weibliche Bildungsstätten wurden neben den Nonnenklöstern die Fürstenhöfe.

Mit der Entartung des Klosterlebens und dem wirtschaftlichen und sittlichen Verfall des Rittertums verging auch diese erste Blüte höherer Frauenbildung. Das Rittertum ging unter und das Bürgertum stieg auf, neben der spitzfindigen kirchlichen Gelehrsamkeit entstand eine neue Art h ö h e r e r Bildung, die praktische geistige Vorbereitung auf das Leben; diese höhere Bildung wurde ein Konkurrenzmittel für den Lebenskampf. Damit begann die Neigung, die Frau von der höheren Bildung auszuschließen und diese für das Tabu des Mannes zu erklären, damit die Frau zur geistigen Minderwertigkeit zu verdammen und ihr nur so viel Bildung zu geben, als sie brauchte, um ihre Aufgaben für den Mann zu erfüllen. Er bedurfte der geschickten Hausfrau und der anmutigen Gefährtin. Darum entstanden neben den im Kampf mit den Kapitelschulen auf-

blühenden deutschen und lateinischen Bürgerschulen auch Schulen für die „lermaidlein". Aber diese Unternehmungen blieben ganz privaten Charakters, hatten Handwerkszunftordnung und wurden nicht, wie die Knabenschulen, als öffentliches Interesse aufgefaßt. G. Bäumer führt in ihrer ganz ausgezeichneten Übersicht über den „Stand der Frauenbildung in den Kulturländern" folgendes bezeichnende Verschen an für die Schätzung des Mädchenunterrichts:

„Kannst du die Grammatik auch nicht so recht erfassen,
Bist du schwachen Geist's vielleicht oder nicht bei Kassen,
Lerne nur den Psalter gut und die Horen richtig,
So bist du schließlich immer noch zum Mädchenlehrer tüchtig."

Daß dieser Mangel an geistiger Ausbildung die deutsche Frau damals nicht noch tiefer herunterbrachte in flache Leere, davor bewahrte sie die glückliche Lage, daß ihr Hausfrauenberuf ihrem Leben einen reichen Inhalt an wirklichen tüchtigen Pflichten gab, daß auch die Mägdlein von früh auf sich tummeln mußten in tüchtiger Arbeit für andere, und daß die unverheirateten Frauen abflossen in das Kloster. Diesen Umstand, daß das Klosterleben den Frauen Pflichten gibt und sie aus der verderblichen inneren Vereinsamung und Konzentrierung ihres Seelenlebens auf ihr kleines „Ich" bewahrt, hat neuerdings Frau Gnauck-Kühne, die bekannte, leider katholisch gewordene Vorkämpferin für die Mütterlichkeit der Frau, sehr interessant behandelt in dem lesenswerten Buche: „Die deutsche Frau an der Jahrhundertwende (Berlin, 1904)". Es begann aber damals die geistige Kluft zwischen den Geschlechtern sich aufzutun, die wir heute so schmerzlich beklagen. In der Literatur der nächsten Jahrhunderte zeigt sich die Folge in dem oft rohen Spott und der derben Sinnlichkeit der Erzeugnisse, andrerseits in der asketischen Neigung, in der Frau die Vertreterin der niederen Sinnlichkeit zu sehen, sie systematisch zur Verführerin zur Sünde zu stempeln und sie sogar des Bundes mit dem Bösen zu zeihen. Die furchtbaren Hexenprozesse sind natürlich keine Einzelverirrung, sondern hängen organisch mit der damaligen Kultur zusammen.

Es folgen die Zeiten der Renaissance des frohen Kunstlebens, des Humanismus auf wissenschaftlichem Gebiet. Diese Entwickelung hatte durchaus aristokratischen Charakter und berührte auch nur wenige vornehme Frauen. In Deutschland nahm sie sofort den philiströsen Charakter deutschen Gelehrtentums an und blieb Fachbildung. Das konnte das Ansehen der Frau im allgemeinen nicht heben. Es gab einzelne gelehrte Frauen, die Männerbildung erwarben, z. B. die bekannte Charitas Pirkheimer; aber je mehr das Ansehen gelehrter Männerbildung stieg, um so mehr sank die Auffassung von dem selbständigen Wert der gebildeten Frau; sie wurde für die Öffentlichkeit das Geschöpf zweiten Ranges, das um des Mannes willen da ist, dem die Beziehung zum Manne erst Wert verleiht, das zu des Mannes Gefallen und Bedarf erzogen werden muß. Die hohe und liebevolle Achtung, die der reine Mann vor der Frau und ihren eigentümlichen Gaben stets hat, wurde durch dieses öffentliche System im einzelnen eben so wenig alteriert als heute durch die Mißstände der Lage.

Ein bezeichnendes Wort spricht Erasmus von Rotterdam aus, der wissenschaftliche Bildung für die Mädchen zwar empfiehlt, aber nur zur Erhaltung eines edlen keuschen Sinnes und als Mittel gegen Müßiggang und unnütze Gedanken. Großes Aufsehen erregte damals in Deutschland die Schrift eines spanischen Humanisten, Johannes Ludovikus Vives, die bald in Deutschland in der Übersetzung herauskam (Augsburg 1544), „Institutio feminae christianae“ oder „Von Underwysung ayner christlichen frawen“. Er beruft sich auf Aristoteles: daß es um den Staat schlecht bestellt sei, der nicht für die Erziehung und sittliche Ausbildung der Mädchen Sorge trage. Er gibt in dem der Königin Katharina von England gewidmeten Werk Anweisung, wie die Mädchen der mittleren und oberen Klassen erzogen werden sollten. Sein Zweck ist Regeneration der Gesellschaft, in der das weibliche Geschlecht noch entarteter sei als das männliche. Seine Schilderung klingt wie die Klagen einer modernen Frauenrechtlerin über ihr Geschlecht: „Die mangelnde Bildung allein ist die Ursache, daß fast alle Frauen putzsüchtig, auf alberne Äußerlichkeiten erpicht,

im Glück übermütig, im Unglück vollkommen ohne Halt, überhaupt ganz unverträglich und widerwärtig sind. Sie haben nichts gelernt, und was sie besitzen, sind die ererbten Vorurteile ungebildeter Mütter". An andrer Stelle meint er, daß sich nur darum die Männer in den Wirtshäusern herumtreiben, weil die Frauen nicht mehr zu kochen verstehen. Er verbietet den kleinen Mädchen das Puppenspiel, denn „sie sind eine Art Bilderdienst und befördern nur den Putz". Dagegen rät er Spiel mit kleinen bleiernen und zinnernen Küchengeräten, weil sie den praktischen häuslichen Sinn befördern. Mit den Anfangsgründen der Wissenschaft sollen die Mädchen Woll- und Flachsspinnen erlernen.

Sein System ist:

1. Die Bildung der Frau ist ausschlaggebend für die Gesundheit der menschlichen Gesellschaft.

2. Die wissenschaftlich gelehrte Bildung ist notwendig für die Frau um ihres ethischen Wertes für die Charakterbildung willen.

3. Die Frau soll aber nur durch ihre eigene Vervollkommnung und still im Hause wirken.

Er vertieft also die Frage sozial; doch sein Ideal ist das kirchlich-asketische: er moralisiert gegen alles Exotische und verwirft die Liebesheiraten als sündige Eitelkeit dieser Welt.

Auch die Reformation, eine durch und durch demokratische Erscheinung, hat für die höhere Mädchenbildung wenig direkte Folgen, was sich freilich auch durch die Nöte der kommenden Zeiten erklärt. Die Reformatoren, besonders Bugenhagen, fordern „Jungfrauenschulen", daß man „die Mägdlein unter 12 Jahren" täglich 1—2 Stunden einige Jahre unterrichte; aber damit ordnen sie nur wieder die ganz in Verfall geratene Elementarbildung. Daran hätte sich allerdings eine höhere Frauenbildung knüpfen können, wenn die deutsche Kultur in ruhiger nationaler Entwickelung vorwärts geschritten wäre. Die Vorschriften für die Mädchenschulen zeigen den sittlichen Tiefstand des Volkes: die Mädchen sollen keinen weiten Schulweg haben, an „ehrlichen,

unverdächtigen Orten“ bei lichtem Tage zusammenkommen, und die „Lehrmeisterinnen“ seien „unberüchtigte, fromme Matronen“.

Indirekt hat die Reformation die Keime weiterer Entwickelungen gelegt, indem sie das Individuum auf Selbstverantwortung stellt, was eine tüchtige Menschenbildung voraussetzt; dann hat sie das Ideal der Askese entwertet und die Frau durch hohe Wertung der Ehe und des Familienlebens zur freien Gefährtin des Mannes in der Theorie erhoben. Drittens hat sie in der katholischen Kirche neuen Eifer angefacht und eine neue dauernde Blüte der Klosterbildung veranlaßt, in der evangelischen Kirche durch das Mißtrauen gegen die Klostererziehung die Laienwelt gezwungen, sich Ersatz zu schaffen für die feinere Bildung, die die Nonnenklöster vermittelt hatten. Zunächst verkrochen sich die Bildungsversuche in die Winkel- und Klippschulen, und die Mädchenbildung kam in Deutschland in einen jammervollen Zustand, besonders als der große Krieg Deutschland verwüstete.

Das 17. Jahrhundert ist geistig eine Zeit unausgeglichendster Gegensätze. Kleinliches Formelgezänk, tiefsinnige Mystik, umstürzende Naturerkenntnisse und blendend aufstrahlende Philosophie der Aufklärung, in den zertretenen deutschen Landen ein wunderliches Chaos von Sehnen, Horchen, Suchen und Abstoßen. Diese Unausgeglichenheit spiegelt sich wieder in der Frauenbildung und der sozialen Stellung der Frau. Ihre tiefe Verachtung in den Hexenprozessen — daneben unablässiges Suchen, sich bei ihr und durch sie Glück und Frieden zu sichern. Man möchte sie für ihre Aufgabe ausrüsten durch tiefe Bildung und möchte sie auch wieder abschließen von aller Unruhe des Erkennens, die das Wissen bringt, durch Zurückhalten in des Unbewußtseins Frieden, durch Beschränken auf die kleinen Nützlichkeiten des Lebens. Amos Komenius ist Vertreter der ersten Richtung, sieht in der Leere des weiblichen Geistes die Gefahr und in gründlicher Bildung das beste Mittel gegen weibliche Untüchtigkeit. Moscherosch dagegen vertritt die zweite Ansicht, sieht in der Frauenbildung die Quelle allen Unglücks, sogar Lesen und Schreiben soll ihnen eine Verführung zum Bösen

und Ablenkung von der Pflicht und dem wahren Glück sein. Jeder baute auf einseitige Erfahrungen sein System auf. Mit stillem Schmunzeln — wenn die Sache nicht so traurig wäre — sehen wir Frauen auf dieses männliche Schulgezänk um Frauenbildung in jener Zeit. Außer der berühmten und gelehrten Anna Maria Schurmann, die für ihr Geschlecht den sittlichen Schutz einer tiefen weiblichen Bildung fordert, ist keine Frau an der Sorge für die deutsche Mädchenbildung beteiligt, und so mußte sie versinken.

Die Praxis ist greulich, einzelne Ausnahmeversuche, wie sie in den Reformversuchen Ernst's des Frommen in Gotha zu Tage treten, bleiben ohne Nachahmung. Die Frau wird schutzlos immer mehr aus dem Schuldienst durch die beschützte Konkurenz des Mannes verdrängt, Gelegenheit zur Berufsvorbildung findet sie nirgends; sie flüchtet in die Klippschule, die nebenbei zu einem Unterschlupf zweifelhafter Elemente wird. Unter die „Lehrbasen“ mischen sich, nach einer Ratsumfrage in Lübeck, „Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen wollen und auf eigne Hand sitzen und sich mit allerlei Volk nähren“. Die höhere Mädchenbildung verfiel ganz dem Zufall der Privatindustrien, sie war absolut abhängig von den Launen einer schwer erkrankten Gesellschaft. Die Männer krochen in verzopfter undeutscher Nachahmung als Beamte um die absoluten Fürsten; die Frau sprang aus Unbildung und Enge in das hohle Scheinwesen einer fremden Glanzbildung für große Verhältnisse. Statt ernster Bildung — die ihre echte Weiblichkeit angeblich bedrohte — gab man ihr die verschrobene, verzierte, unwahrhafte „höhere Bildung“ der Demoiselle und des Hofmeisters. Vergleichen wir damit die französischen Frauenbildungsverhältnisse jener Zeit, so erkennen wir erst recht, wie verzerrt die deutsche Nachäfferei war, die „Minze, Dill und Kümmel beachtete und dahinten ließ das Große im Gesetz.“ Denn Frankreich erlebte damals eine wirkliche Kulturblüte, und der Glanz französischer Frauenbildung war Wesen und nicht bloßer Schein. Berühmte Männer und Frauen — denken wir nur an Fleury und Fénelon, an Frau

von Maintenon mit ihrer großen Mädchenschule zu St. Cyr — brachten unter dem Schutz eines mächtigen Königs und unter eifriger Mitarbeit der vornehmsten Geister die höhere Mädchenbildung zu einer Höhe, die der männlichen Bildung gleichwertig war und in ihrer sprachlich-literarischen Färbung der französischen Eigentümlichkeit entsprach. In Deutschland wurde sie zum Fluch und zur nationalen Lüge.

Doch auch geistige Anregung kam aus Frankreich herüber, die auf die höhere Frauenbildung zurückwirkte. An dem Vorbild der französischen Nationalität entstehen die deutschen Sprachgesellschaften als erstes Zeichen für das Wiedererstarken des deutschen Wesens. Sofort fordern sie auch gediegene Frauenbildung und nehmen gelehrte Frauen gleichberechtigt als Mitglieder auf. Aus dem an Ludwigs XIV. Beispiel erstarkten Fürstenabsolutismus entwickelt sich das Verantwortlichkeitsgefühl edler Fürsten, voran der Hohenzollern. Sie wenden ihre Sorge der Volksbildung zu, der Schulzwang wird eingeführt und dadurch ein Anfang zu allgemeiner Mädchenbildung gemacht, der, so schwach er ist, doch für die höhere Mädchenbildung nicht ohne Folgen bleiben konnte. Zu gleicher Zeit nehmen die Pietisten die Pläne der Reformationszeit für die Volksbildung wieder auf und wirken, von der Liebe zu Gott und Menschen getrieben, bahnbrechend. Gleichfalls erbarmen sie sich der höheren Mädchenbildung und erstreben eine feinsinnige Erziehung, wie die besten Klosterschulen sie gezeigt hatten. Franke war es, der Fénelons berühmten Traktat „Sur l'Éducation des Filles", 1698 deutsch herausgab, dadurch französischen Einfluß belebend in die deutsche Mädchenerziehung brachte, und der zugleich in seinem Gynecäum, der ersten höheren Mädchenschule in Deutschland, diese Prinzipien in die Praxis umzusetzen suchte. Die Schule war eine Standesschule für die Töchter vornehmerer Leute und dem Muster von St. Cyr nachgebildet. Allerdings drang durch sie die Unsitte der Institutserziehung der höheren Tochter nach Deutschland. Bezeichnend ist, daß Informatoren unterrichteten und daß die Leiterinnen der Anstalt — also weibliche Leitung! — ihrem Unterricht überwachend beiwohnten. Eine zweite ähnliche Anstalt,

das Magdalenenstift zu Altenburg, wurde aus pietistischen Kreisen 1705 durch die fromme Großmutter Zinzendorfs, Henriette von Gersdorff, gegründet. Es war ein Anfang einer ernsteren höheren Frauenbildung der vornehmeren Kreise; etwas später gründete Frankes Schüler Hecker in Berlin die Mädchenschulabteilung seiner Realschule für die bürgerlichen Mädchen, die Vorläuferin der heutigen königlichen Elisabethschule, und in Breslau entstand 1767 eine Mädchenrealschule. Das Charakteristikum dieser Schulen ist die realistische und zugleich christliche Bildung, wie Fénelon sie fordert. Fénelon wollte eine Erziehung für die Mädchen auf sittlich-religiöser Grundlage, der Gelehrsamkeit nicht Selbstzweck, der aber ein sicheres moralisches **und** intellektuelles Urteil Ziel ist. Ich verweise hier auf Sallwürks vortreffliches Buch über „Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich."

Neben dem starken französischen Einfluß auf die deutsche höhere Mädchenbildung ist auch englischer Einfluß nachzuweisen. Zwar hat sich dort die höhere Mädchenschule erst im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelt, und verdankt, der starken, freien Art der Engländer entsprechend, ihre Entstehung ganz der Initiative der Frau. Aber literarische und philosophische Einflüsse Englands haben damals die deutsche Bildung in hohem Maße beeinflußt, also auch die höhere Mädchenbildung. Auf literarischen Einfluß ist die Entstehung der moralischen Wochenschriften zurückzuführen, unter denen „die vernünftigen Tadlerinnen" Gottscheds hervorzuheben sind. Sie kämpfen an gegen seichte Franzosentümelei, verlangen eine vernünftige Tugendlehre und gründlichen, aufklärenden Unterricht, besonders in der Muttersprache und den Realien. Die Frau, wenn sie Kraft und Neigung hat, darf nicht ausgeschlossen werden. Auch Frauen kämpfen in dieser Weise für die Bildung ihres Geschlechts, z. B. eine Marianne von Ziegler, die sogar gegen das männliche Geschlecht polemisiert: „Es siehet es gar nicht gern, wenn ihnen das weibliche Geschlecht nachklettern will." Die Kreise sorgen für popularisierende Frauenschriften, damit kommt der Frau der Geschmack am Lesen. Die Seichtheit und Mangelhaftigkeit der

bisherigen Frauenbildung leistete zweifellos der Rührseligkeit jener Zeit den größten Vorschub, da der Hunger nach geistigen Genuß bei der Unfähigkeit zu intellektuellem Verständnis gern in fast sinnlicher Gefühlserregung und Tränen schwelgte.

Was man der Frau auf geordneten gründlichen Bildungswegen verschlossen hatte, den Eintritt in die geistige Welt des Mannes, das erreichte sie also auf dem gefährlichen Wege autodidaktischer Lesebildung in kritikloser Hingabe an die französische und die bald anschwellende deutsche Literatur, während der Unterricht höchst dürftig blieb. Diese autodidaktisch entwickelte geistige Kraft zeigen die Frauen unserer klassischen Dichterkreise, ihre Gefahren viele originell haltlose Frauen der Romantik.

In der Philosophie hatte Locke durch die Individualitätsphilosophie die Aufklärung gefordert und angeregt. Durch Rousseaus Emil kamen die pädagogischen Folgerungen nach Deutschland. Das allgemeine Interesse des gebildeten Deutschen konnte an Politik noch keine Freude haben, es warf sich auf Erziehungsfragen. Die öffneten einen Weg, aus der nüchteren Dürftigkeit des damaligen Lebens über den Zaun zu blicken in ein grüneres, bunteres Zukunftsland. Bezeichnend für Rousseau und die ganze Aufklärungsrichtung in Deutschland ist, daß, trotz aller Reden über Naturrecht und Recht der Persönlichkeit auf Glück, Wissen, Individualität, niemandem in den Sinn kam, diese Anschauung auf die Frau anzuwenden. Rousseaus Sophie wird für Emil gebildet, ja, er prägte den Grundsatz: „La femme est faite specialement pour plaire à l'homme,“ einen Grundsatz, an den wir bei Entstehung der öffentlichen höheren Mädchenschule noch erinnert werden später. Rousseaus Hauptvertreter ist Basedow in Deutschland, in dessen „Plan von der Erziehung der Töchter“ seine Gedanken wiederkehren. Ein Verdienst um die Mädchenbildung hat sich die Aufklärung erworben durch Betonung der körperlichen Erziehung; doch will Basedow, daß man „sorgfältiger für die Beförderung weiblicher Reize, als eines entbehrlichen Grades an Leibesstärke“ sei. Gründlicher gemeinnütziger Unterricht, gesellschaftliche und moralische Unterweisung, kritiklose Religiosität — niemals Selbständigkeit und Produktivität!

Es erwacht aber das Interesse an der Mädchenbildung, das sich in einer Flut von Schriften zeigt. Überall beklagt man den bisherigen Stand der Bildung, fordert neue Einrichtungen und — die Hilfe des Staates dazu. Eine hervorragende Schrift dieser Art ist „Das System der weiblichen Erziehung, besonders für den mittleren und höheren Stand“ von Johann Daniel Hensel aus dem Jahr 1787. Eine Mädchenschulpädagogik von 2 Bänden. Er teilt die Kenntnisse für die höhere Mädchenbildung in 3 Kategorien: notwendige, nützliche, angenehme. Seine Forderungen sind sehr weitgehend in Wissen, Künsten und Fertigkeiten. Unter die notwendigen Gegenstände zählt er die „Erziehungskunst“, unter die nützlichen die „Lehre von der Entstehung, Bildung und Vervollkommnung des menschlichen Körpers“, unter die angenehmen „Mathematik und „tiefere Philosophie“. Unter den Künsten figuriert auch das Reiten, wie alle körperlichen Bewegungen ein Mittel gegen die Bleichsucht, die also nicht erst eine Folge der heutigen Schulüberbürdung ist. Er gibt der deutschen Lehrerin in der Schule eine wichtige Rolle und will die Französinnen, „die wohlbestallten Verhunzerinnen biederer deutscher Mädchen“, entfernen. Seine Haupterziehungsmittel sind öffentliche Belobigungen und Ehrenstrafen, ein französisches Mittel. Der Staat soll solche Schulen über das Land hin einrichten. Stuve schreibt 1786 in einer Schrift „Über die Notwendigkeit der Anlagen öffentlicher Töchterschulen für alle Stände“: „Wenn die Regierung für die Wegeverbesserung, den Brückenbau, die Feueranstalten, die Verhütung der Viehseuchen usw. sorgt, so muß sie auch für die öffentliche Erziehung der Mädchen sorgen. Der weibliche Teil der Untertanen hat ebenso viel Recht auf die Fürsorge des Staates als der männliche.“ Die Frau soll eine gute, glückliche Weltbürgerin und Staatsbürgerin werden. 1799 erscheint eine Abhandlung „Versuch über die Erziehung für den Staat“, in der „die Unkultur des weiblichen Teiles der Gesellschaft“ ein „fressender Krebs, der an jedem Staatskörper nagt“, genannt wird. H. Stephani, in seinem „System der Erziehung“ (1807, Berlin) redet von „dem Wahn der Einfalt der Staatsverwalter, wenn

sie, ohne Verbesserung der weiblichen Erziehung, ihre Völker zu bilden versuchen". Hippels Schriften, „Über die Ehe", „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber", dürfen hier nicht unerwähnt bleiben. Die Ideen über Menschenrecht haben zu der Auffassung geführt, daß der Staat seinen Bürgern und Bürgerinnen alle Förderung schulde. Es ist der grelle Übergang von dem alten Absolutismus zu den nationalen Gedanken, die nach dem Weltbürgertum der Revolution sich entwickeln. Viele Theorien der Mädchenbildung entstehen, sie berücksichtigen vor allem die Bildung der mittleren Stände. H. Christian Schwartz gibt einen „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung", aufgebaut auf einer Physiologie der Geschlechter, er betont die Andersartigkeit des Frauengeistes und fordert, daß die Frau zur „Seelenstille, Seelenreinheit, Seelenschönheit" erzogen werde. Auch die Schrift der genialen Karoline Rudolphi, „Gemälde weiblicher Erziehung", wie das Erziehungsbuch von Jean Paul, „Levana" möchte ich wenigstens erwähnt haben als hochbedeutsame Versuche, die höhere Mädchenbildung auf eine andere Höhe zu heben. Die Praxis geht nebenher ihren harten langsamen Gang, klebt am ewig Gestrigen und bleibt in den alten Mißständen tief stecken.

In einzelnen großeu Städten entstehen Schulen, die höhere weibliche Bildung geben wollen. Ich nannte schon die Berliner und die Breslauer. Eine der ältesten ist die Antoinettenschule in Dessau, 1786 gestiftet. Wir sind über ihr Erziehungsprogramm eingehender unterrichtet durch ihren ersten Direktor Neuendorf. Sie will den Töchtern mittlerer Stände einen für das häusliche Leben brauchbaren und gemeinnützigen Unterricht geben. Handarbeit hat die höchste Stundenzahl, Französisch ist nur fakultativ für die, welche es bezahlen wollen. Sie ist in 5 aufsteigende Klassen eingeteilt mit je 12—18 Lehrstunden. Ähnlich sind die höheren Töchterschulen in Nordhausen, die „Universitätstöchterschule" des Superintendenten Treffurt in Göttingen, die „Industrietöchterschule" in Blankenburg eingerichtet. Die Mädchen sollen „zur geschickten Haushälterin, zur würdigen Gattin und Freundin des Mannes, und zur musterhaften Mutter und Erzieherin erzogen werden.

Wir sind zu dem Entwickelungsmoment gekommen, wo die neue Zeit einsetzt, die auch auf dem Gebiet der höheren Mädchenschule Neues hätte schaffen müssen, wo höhere Mädchenschulen auf den Plan traten, und wo man forderte, daß der Staat sich um die höhere Ausbildung seiner Bürgerinnen zu kümmern habe.

Diese Theorie vom Recht der Frau auf Erziehung wäre in dem an Theorien und Systemen so reichen Deutschland für immer eine Formel geblieben, hätte die praktische Erfahrung der Zeit nicht gelehrt, daß dies Recht zugleich ein Nutzen des Staates sei, der „wohlgebildeter Frauen bedarf", wie schon Luther gesagt hatte. Das gab den Hauptanstoß zur Gründung von, wie man charakteristisch sie nannte, „höheren Töchterschulen". Der Name, ursprünglich wohl einfach als Übersetzung von „fille" gebraucht, füllt doch den Begriff mit feinen Nuancen all der Irrtümer, die z. T. bis heute gelten. Er rückt die Schulen weit ab von allen höheren Schulen der Knaben, er trennt sie von der Volksschule und liefert sie der gesellschaftlichen Willkür und den Launen des Publikums aus. Natürlich waren sich die einzelnen begeisterten Gründer und Förderer der Schulen eines ehrlichen reinen Strebens bewußt, und darum blühten ihre Schulen auch auf; sie haben, gegen das hilf- und systemlose Chaos der Privatunternehmungen gehalten, durch ihre Schulen viel Segen gestiftet und sind Träger der weiteren Entwickelung geworden. Aber was hätte werden können, wenn damals zur Zeit des gesund erwachenden Interesses, der neu erstehende preußische Staat voran, die kleinen Staaten im Wetteifer um ihn herum, die Nation die höhere Ausbildung ihrer Frauen übernommen hätte! Sie von der schiefen Vergangenheit lösend, das gesund Gewordene übernehmend, die neuen Erkenntnisse verwendend, hätte er sie organisch an die deutsche Volksbildung anknüpfen müssen. Wir hätten, wenn dann die Zeit für gemeinsame Erziehung der Geschlechter noch nicht reif war, Mädchenvolks-, Mädchenmittel- und höhere Mädchenschulen in harmonischer, den realen Bedürfnissen angepaßter Abstufung gehabt. Ich glaube, auch die Mädchenberufsschulen, die Seminare und gewerblichen Fortbildungsschnlen, ja das wissenschaftliche

Studium würde sich mit ganz anders gesunder Entwickelung angegliedert haben, als dies alles heute unter so unendlich erbitternden Kämpfen nach allen Seiten hin, unter solchen Um- und Irrwegen geschieht.

Eine neue echt deutsche Bildung hatten die Dichter und Denker gebracht; neue Ideale waren den Menschen aufgestiegen, neue Kräfte gewachsen, und ein neues Preußen mit Selbstverantwortung seiner Bürger, allgemeiner Wehrpflicht seiner Söhne und einer einheitlichen Volksbildung ging aus den Freiheitskämpfen hervor, ähnlich entwickelten sich die anderen Staaten. In ganz Deutschland wurde das Volksschulwesen geregelt, auch in den Städten staatlich überwacht und der Volksschullehrerstand wurde gegründet und ausgebildet. Pestalozzis Gedanken durchwehten das Land, und eine Nationalerziehung wendete sich jedem deutschen Kinde, auch den Mädchen, zu. Aber der Träger dieser Erziehungsaufgabe war nur der Mann, für die Ausbildung der Lehrerin geschah wieder nichts. Nur für den Industrieunterricht wurden sie herangezogen, und hie und da werden den städtischen Schulverwaltungen Frauen zu Aufsichtsämtern empfohlen. Im allgemeinen marschiert der deutsche Süden voran in diesen Mädchenbildungsversuchen: in Bayern, Württemberg, Baden werden Fortbildungsschulen für beide Geschlechter eingerichtet. Die höhere Mädchenbildung aber bleibt zurück. Was Fichte gefordert hatte, Erziehung der Menschen für den Staat, schien doch wieder nur für den Mann zu gelten. Was der junge Schleiermacher in seiner Begeisterung der Frau zugerufen hatte: „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre!" das mußte einsam eine Frau verteidigen, Betty Gleim, die in Bremen ihre Gedanken in die Praxis umsetzte in einer ausgezeichneten Schule. Sie verlangt in ihrem Buch „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts" für die Frau eine tiefere nationale Erziehung, eine Bildung zur Kraft für die Aufgabe des Lebens und darum eine Bildung für Berufe, deren sie eine ganze Reihe aufzählt. Mit der Eigentümlichkeit der weiblichen Psyche begründet sie die Forderung energischer geistiger Arbeit auf bestimmte Ziele hin: „Bei jedem Punkte des Unterrichts

muß so lange verweilt werden, bis dieser ganz gefaßt, von allen Seiten erkannt und so der Eindruck desselben unauslöschlich gemacht ist". In ihrer Schule legt sie besonderen Wert auf den deutschen Unterricht, und sie gibt selbst ein Lesebuch heraus mit reicher Verwendung der neuen klassischen Dichtungen.

Aber selbst Schleiermacher kehrt in seiner späteren Pädagogik von den Idealen einer großzügigen energischen Frauenbildung zurück zur Familienerziehung, da die Beziehung der Frau zu den Aufgaben der Gesamtheit keine unmittelbare sei. Es entschied sich in dieser Zeit der Zug der höheren Mädchenbildung, Eigentümlichkeiten der weiblichen Natur bis zur Schwäche auszubilden, statt sie zu gesunden Kräften heraufzubilden. Ein ethisch-ästhetisch-religiöser Unterricht sollte das Gemütsleben vertiefen; er lehrte fühlen, nicht handeln im Leben. Glücklich die Frauen, bei denen die Einfachheit der Schulbildung den geistigen Magen gesund erhielt, oder die die elementare Kraft ihrer Persönlichkeit hindurch retteten durch alle Gefahren dieser „höheren" Bildung! Das Programm dieser Erziehung liegt in den Worten des Berliner Töchterschuldirektors Spilleke, daß „das Weib alles mehr durch Sinn und Gefühl, als durch den reflektierenden Verstand auffasse, darum müsse man für den Mädchenunterricht aus dem ganzen Gebiet des Wissens nur dasjenige auswählen, was am meisten geeignet ist, den Sinn zu veredeln und das Gefühl zu reinigen." Man reinigte und veredelte los, und die Mädchen wurden trotz dieser Erziehung doch oft tüchtige Frauen und verständige Mütter, weil die Natur kräftiger ist als die Kunst und sich zwar stärken, aber schwer ausrotten läßt.

Es stehen von nun an drei höhere Mädchenschulgattungen neben einander mit einem bunten Wirrwarr von Zielen und Einrichtungen: Die alten Institute mit der französierenden Gesellschaftsbildung, die Familienzirkel und kleinen Privatschulen unter meist geistlicher Leitung, und die öffentlichen höheren Mädchenschulen, von denen bis 1860 103 in Deutschland gegründet waren, wie Nöldeke in der Schrift „Von Weimar bis Berlin" (1888 Berlin) mitteilt. Die öffentlichen höheren Mädchenschulen waren fast alle städtische Anstalten, nur ganz vereinzelt

existieren staatliche Anstalten, wie z. B. die Königliche Augustaschule in Berlin, die 1832 als „Neue Töchterschule" gegründet und mit dem ersten staatlichen Lehrerinnenseminar verbunden wurde. Fürstliche Gründungen sind das Katharineum in Stuttgart, die Droyßiger Stiftung des Fürsten von Schönburg-Waldenburg und einige andere.

Bei diesen öffentlichen Schulen bildet sich bald ein ziemlich fester Typus aus. Das Ämulationsunwesen verschwindet und fristet nur noch in Privatschulen sein Dasein. Die Handarbeitsstunden sinken auf wöchentlich 2 herab, das Deutsche steigt, Englisch tritt hinzu, und die Geschichte erhält größere Wichtigkeit. Doch greift dabei nirgends der Staat ein, sondern überläßt den städtischen Schuldeputationen, den Direktoren und Lehrkollegien ganz die Ausgestaltung von Schulordnungen und Lehrplänen. Je besser die äußeren Verhältnisse dieser Schulen werden, mit schönen Schulhäusern, guten Lehrmitteln, vollständigen Klassensystemen und ausreichenden Gehältern, um so leichter wird es, tüchtige Männer in den Dienst dieser Schulen zu ziehen, während die Lehrerinnen in verschwindender Minderzahl bleiben. Methodische Ausbildung der Lehrerinnen beginnt hier und da; Overberg war 1801 in Westfalen vorangegangen durch Gründung von Normalkursen, die sich ausgezeichnet bewährten. In Berlin wurde 1811 die königliche Luisenstiftung zu gleichem Zweck gegründet; das königliche Augustaseminar wurde Norm, und 1837 erschien eine Prüfungsordnung des Provinzial-Schulkollegs der Provinz Brandenburg, 1845 und 53 folgten Ministerialerlasse über die amtliche Prüfung der Lehrerinnen. Meist hatte man sich bis dahin begnügt mit einem Zeugnis des Superintendenten über die sittlich-religiöse Tüchtigkeit, wie auch die Neigung bestand, Geistliche als Seminar- und Schulleiter zu setzen. Die Lehrerinnen waren, diesem Ausbildungsstand entsprechend, meist auf die regellosere Arbeit an Privatschulen beschränkt, die keine streng geordnete intellektuelle Vorbildung für den Beruf zu fordern brauchten.

Neue große Umwälzungen, teils wirtschaftlicher, teils sozialpolitischer Natur, verändern in Deutschland die Lage der Ge-

sellschaft wie der Hauswirtschaft und verschieben besonders den Pflichtenkreis der Frau. Deutschland wird ein Industrieland, und während in glorreichen Kämpfen Deutschland zu Einheit und Größe aufsteigt, ballt sich am Horizont die soziale Frage zusammen, aus der es wetterleuchtet über die heutige kapitalistisch monarchische Gesellschaftsordnung. Die Frauen der unteren Schichten werden belastet mit selbständiger Erwerbsarbeit, hineingerissen in die bittersten Konkurrenzkämpfe ums Dasein. Sie verlieren in dieser unnatürlichen Doppelbelastung die Daseinsfreude und den Mut zum Glück. Helene Lange aber hat recht mit dem Worte[1]): „Das aber mögen sich die deutschen Männer gesagt sein lassen: gehen die Frauen zur Sozialdemokratie über, so sind die Folgen für uns alle hundertmal bedenklicher, als wenn die Männer es tun."

Auch die Frau der mittleren und höheren Stände wurde ziemlich plötzlich vor ganz andere Lebensbedingungen und Lebensaufgaben gestellt. Vor allen Dingen wurde die Frage, die durch die ganzen Zeiten hin die Theoretiker beschäftigt und zu komplizierten Systemen geführt hatte: ob die Frau für das Haus oder für das Leben, zur gefügigen, schön-fühlenden oder zur selbständigen sittlich-handelnden Persönlichkeit gebildet werden müsse, plötzlich akut und vom Leben sehr derbe beantwortet. Jetzt sollte die Frau mit der schnell steigenden Kultur, die Schlag auf Schlag neue Fragen in der Wissenschaft und Kunst, neue Situationen in Lebenshaltung und sozialen Aufgaben brachte, schnell mitsteigen als verantwortliche Gefährtin des Mannes und Glied der Gesellschaft; sie sollte, allen Wandel verstehend, ihrer Lebensarbeit andere Formen und anderen Inhalt geben; sie sollte lernen, ihr Leben auf die eignen Schultern zu nehmen und selbst ihr Christentum und ihre Nächstenliebe in neuer Art zu betätigen einer neuen Welt gegenüber. Das alles auf der Basis einer Bildung, die für die Einen von den Launen der Gesellschaft bestimmt und von pekuniären Gesichtspunkten abhängig,

---

[1]) Die höhere Mädchenbildung und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition Berliner Frauen an Min. und Abg. 1887.

für die anderen in den neuen Schulen nach den pädagogischen Ideen systematisierender Männer ausgestaltet war. In den ersten Anstalten standen sie fast ausschließlich unter weiblicher autodidaktischer Führung, in den anderen ebenso überwiegend unter männlichen wissenschaftlichen Theorien über Frauenart und Frauenbildung.

Da wurde eine Neuordnung unbedingt nötig und die Forderungen strömten von allen Seiten heran. Vor allem standen auch Frauen wieder auf und verlangten eine andere Bildung für ihr Geschlecht. Tinette Homberg, Luise Büchner, Ulrike Henschke flehten um Ausbildung für das Leben und Rüstung für den Kampf ums Dasein. Allseitige, nicht nur ästhetische Bildung, Vertiefung und Anregung statt der Autoritätslehren, Heimatrecht in der geistigen Welt ihrer Zeitgenossen! Ich führe einige Worte solcher Frauen an, die ihren klaren, durch keine vorgefaßte Theorie getrübten praktischen Blick für die Bedürfnisse ihres Geschlechts beweisen. Tinette Homberg verlangt in ihrer Schrift „Gedanken über Erziehung und Unterricht" (1. Aufl. 1845) die sich in der 2. Auflage besonders gegen die reaktionären Regulative des Ministers von Raumer richtete, gründlich gebildete Lehrerinnen, die „nicht nur das Rechte wissen müssen, sondern auch vieles wissen und das Viele von Grund aus." Luise Büchner schrieb über „Die Frauen und ihr Beruf" (Darmstadt, 1855). Ich zitiere daraus das Wort: „Es ist wahr, daß der weibliche Geist von sich selbst zu einer gewissen Oberflächlichkeit hinneigt; statt nun diese um so entschiedener durch Ernst und Gründlichkeit zu bekämpfen, geht man im Gegenteil meist noch recht darauf ein und sucht den Mädchen soviel wie möglich jedes eigene Nachdenken und jedes tiefere Überlegen zu ersparen. Dies nennt man denn schließlich „auf die weibliche Natur eingehen" und die Mädchen „weiblich" erziehen. Die Entwickelung von Kopf und Herz muß miteinander gehen — erst dann ist es uns erlaubt, von unsrer Bildung zu reden." Und Ulrike Henschke, die ausgezeichnete Förderin des weiblichen Fortbildungsschulwesens, klagt in ihrer darauf bezüglichen Denkschrift noch 1893: „Völlig im Widerspruch mit allen Kultur-

verhältnissen, die auf jedem Punkt der höchsten Entwickelung zustreben und die höchste Anspannung der männlichen Intelligenz voraussetzen, ist die Ausbildung der weiblichen Anlagen in einem, wir möchten sagen, kindlichen Stadium geblieben."

Diese Stimmen blieben nicht vereinzelt. 1865 wurde durch Luise Otto in Leipzig ein Frauentag zusammen gerufen, und der „Allgemeine Frauenverein" trat ins Leben, in dem als Führerinnen Auguste Schmidt, Luise Otto-Peters, Henriette Goldschmidt und andere unermüdlich kämpften für die Menschenrechte der Frau auf selbständige und gründliche Bildung und auf Lebensinhalt an geeigneter Arbeit. Die eine dieser Führerinnen, Henriette Goldschmidt, lebt noch heute und ist die begeistertste Vorkämpferin für die Muttererziehung nach Fröbels Grundsätzen. Die ganze Bewegung war international, weil sie aus allgemeinen Kulturbedürfnissen hervorgegangen war; das berühmte Buch von Stuart Mill, „Die Hörigkeit der Frau", kann man wohl zu ihren Programmschriften rechnen. Sie nahm aber in jedem Land ihren besonderen Verlauf und hat in Deutschland am langsamsten und schwersten Erfolge errungen. Der internationale Frauenkongreß dieses Jahres hat uns klar vor Augen geführt, wieviel in Deutschland noch heute zu tun übrig bleibt, bis der deutschen Frau die notwendige Bildung rechtlich und praktisch gesichert ist. Indessen auch der mißtrauische Gegner aller Frauenemanzipation sah ein — Dir. Sommer-Braunschweig drückt es in Wychgrams „Handbuch des höheren Mädchenschulwesens" sogar so aus: „auch dem blödesten Auge muß jetzt klar geworden sein" — daß nicht nur etwas, daß viel geschehen müsse auf dem Gebiet der Mädchenerziehung. Die Männer, die an der Mädchenschule arbeiteten, erkannten die Notwendigkeit einer Neugestaltung und gingen an das Werk, der höheren Mädchenschule eine feste Organisation, einheitliche Lehrpläne und eine sicher geordnete Stellung im öffentlichen Unterrichtswesen zu verschaffen. Sie suchten ehrlich und eifrig durch alles Gestrüpp der Vorurteile den richtigen Weg, auf dem jeder neue Schritt vom Ärger des Philisters bekrittelt, vom Mißtrauen der Öffentlichkeit verfolgt und von dem Schlendrian der Gewohnheit gelähmt wurde.

Zwei Hemmungen aber kamen ihnen wohl unerwartet: vom Staate und von den Frauen selbst.

Denn sie blickten hoffend auf den Staat nach dem großen Krieg, in dem zu Hause so viele Frauenherzen geblutet und Frauenhände gearbeitet hatten für das Vaterland, so stolz und tapfer, wie der Mann in den Kampf gezogen war. Schon unter den Verfassungskämpfen vorher war ein Hoffnungssternchen aufgeblitzt: Der preußische Minister von Ladenberg hatte 1848 in Bezug auf die Bildung und Erziehung des weiblichen Geschlechtes entschieden ausgesprochen, daß der Staat die geistige Pflege dieser Jugend selbst beaufsichtigen und gegen die Ausbeutung der Privatindustrie schützen müsse; man hoffte auf ein Unterrichtsgesetz. Vergeblich! Auch nach 1871 blieb der Staat mit seiner Hilfe in schwankenden Versuchen stecken unter der Begründung: „Die Sache ist noch zu sehr im Fluß, als daß es geraten wäre, vor der Zeit in ihre Entwickelung einzugreifen". Bis heute steht das Unterrichtsgesetz noch aus, das die höhere Mädchenbildung einheitlich und vollständig regeln soll; staatliche Schulen als Musteranstalten werden nicht weiter geschaffen, das Lehrerinnenbildungswesen wartet auf Regelung. Die meisten andern Staaten Deutschlands sind vorangeeilt; viele von ihnen haben in den 70er Jahren das Mädchenschulwesen gesetzlich eingeordnet. Also die Mädchenschulpädagogen blieben auf die eigenen Initiative angewiesen und auf die Macht der sozialen Entwickelung, die sich um Gesetze und Verordnungen wenig kümmert.

Auch die Vertreterinnen der Frauenfrage traten ihnen entgegen und mußten es tun. Man kann bedauern, daß zwei Kreise, die beide begeistert derselben Sache dienen wollten, sich so widerstreben mußten. Aber „sie konnten zu einander nicht kommen, das Wasser war gar zu tief"! Wo die einen den Boden historischer Entwickelung nicht verlassen wollten und durch Evolution glaubten, die Mädchenschule der neueren Zeit anpassen zu können, da sahen die anderen, daß hier nicht Evolution, sondern nur gründliche Reformation, oder gar Revolution gegen eine Entwickelung, die auf falschen Grundprinzipien gewachsen

war, helfen könne. Man kann es auch so ausdrücken: die einen wollten die Mädchen schützen und immunisieren gegen die sozialen Kämpfe des modernen Lebens; die andern wollten sie rüsten für die Kämpfe, in die sie das Leben und die Pflicht hineinführen mußten. Beide fühlten sich als Vertreter der neuen Zeit. Die Frauen warfen den Männern Reaktion sowie selbstsüchtiges Hüten der eigenen Geschlechtsinteressen vor; die Männer antworteten mit mitleidigen Klagen über Mangel an historischem Verständnis, Emanzipationssucht und unruhige Kleinlichkeit ihrer weiblichen Gegner. Jeder sah beim andern die unbegreiflichen Fehler und bei sich den ehrlichen Willen. Auf beiden Seiten wurden Gründe und Gegengründe nicht blos intellektuell zugeschliffen, sondern auch reichlich mit sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühlen umwickelt und mit moralischer Entrüstung gehandhabt — wie es so zu gehen pflegt im Kampf der Parteien. Und — wie es auch zu gehen pflegt — der Kampf trat zunächst manchen Erfolg nieder. Aber das Reifen der Mädchenbildungsfragen und eine harmonische Ausgestaltung der höheren Mädchenschule ist vielleicht schließlich durch nichts so sehr gefördert worden als durch dieses Ringen um die Wahrheit. Indem sich so im eigentlichsten Sinn die höhere Mädchenschule ihre Existenz selbst erkämpfen muß, innerlich und äußerlich, wird sie hoffentlich endlich stark und gesund genug werden, die Kinderkrankheiten hinter sich zu lassen.

Die Versuche einer einheitlichen Gestaltung setzen mit dem Jahre 1848 ein. Dir. Schornstein in Elberfeld berief die deutschen Mädchenlehrer zu einer Versammlung. Man beriet über die drei Fragen:

1. Notwendigkeit einer inneren und äußeren Einheit der höheren Mädchenschule und Mittel, sie herbeizuführen.

2. Stellung der Mädchenschule neben anderen Unterrichtsanstalten.

3. Leitende Grundsätze der Mädchenerziehung und des Unterrichts.

Zugleich gründeten die Herren die erste Fachzeitschrift: „Blätter für weibliche Bildung“, die aber unter der Ungunst

der folgenden Jahre, — der Jahre der Raumerschen Regulative! — 1852 einschliefen. Friedländer hatte schon im Jahre vorher durch eine Broschüre vorgearbeitet, „die Forderungen unserer Zeit hinsichtlich der Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts". Es begann der Austausch von Schulprogrammen, der immer größeren Umfang annahm und viel zur Klärung der Fragen beitrug. Besonders eifrig waren die Mädchenschulpädagogen in der Rheinprovinz; sie versammelten sich schon seit 1863 regelmäßig zweimal alljährlich und berieten Ausbau und Lehrplan ihrer Schulen. Auch in Berlin entstand ein „Verein von Berliner Töchterschulen". Im Jahre 1868 folgten wieder zwei neue Fachzeitschriftversuche, die „Stoa, Zeitschrift für die Interessen der höheren Töchterschulen", von Hermes in Berlin gegründet, und eine „Vierteljahrsschrift für höhere Töchterschulen" von Prowe und Schultze in Thorn, beide konnten noch nicht dauern.

Im Jahre 1872 endlich kam der große Wurf. Dr. Kreyenberg-Iserlohn regte eine Konferenz an, die im September in Weimar unter dem Vorsitz der Direktoren Nöldeke-Hannover und Friedländer-Leipzig zusammentrat. Mehrere Regierungen sandten Vertreter, unter den 164 Mädchenschulpädagogen waren auch 54 Frauen anwesend. Die dort gefaßten Beschlüsse haben zwar nie Gesetzeskraft erlangt, sind aber richtunggebend geworden für die weiteren Entwickelungen. Sie sind die Unterlage aller späteren Beratungen und — aller Kämpfe geworden. Eine Denkschrift ist den Staatsregierungen zugesandt worden. Der sozialen Frage, der Berufsfrage, stellt man sich ablehnend gegenüber; noch versucht man, den Töchterschulen, im Gegensatz zu den Knabenschulen, den ganz allgemeinen Bildungscharakter ohne praktische Ziele für das Berufsleben zu erhalten. Dr. Kreyenberg schreibt in seiner „Geschichte der deutschen höheren Mädchenschule" 1884: „Mit der Frauenfrage hat die Töchterschulfrage ja, streng genommen, gar nichts zu tun. Die Frauenfrage — sofern gegenwärtig überhaupt noch von einer solchen die Rede ist — beschäftigt sich zunächst mehr negativ mit der Hinwegräumung sozialer Schwierigkeiten und Hindernisse, die sich den

Wünschen der Neuzeit nach einem ausgedehnten Frauenwirken, entgegenstellen. Eine solche soziale Frage ist die Töchterschulfrage auch nicht im entferntesten und nie gewesen." Sie war es trotzdem, und daran entbrannte der Kampf. „Ausgedehntes Frauenwirken" wollte die Versammlung allerdings nicht fördern, denn in der These von der Zusammensetzung des Kollegs wird bestimmt: „Das Lehrerkollegium besteht aus einem wissenschaftlich gebildeten Direktor, wissenschaftlich gebildeten Lehrern, erprobten Elementarlehrern und — an 4. Stelle! — geprüften Lehrerinnen". Mit dieser These wären nicht nur die Lehrerinnen in der höheren Schule zurückgedrängt, sondern auch sämtliche Privatschulen von dem Titel „Höhere Mädchenschulen" ausgeschlossen gewesen, denn eine andere These verlangte, nur den Schulen, die den Forderungen in den Thesen genügten, den Charakter „höherer" Lehranstalten zu verleihen. Unter heftigen Kämpfen wurden die 9 Thesen, die Schornstein-Elberfeld und Luchs-Breslau entworfen hatten, angenommen. Sommer sagt in Wychgrams Handbuch: „Die Annahme dieser grundlegenden Bestimmungen war die Geburtsstunde der höheren Mädchenschule".

Die Hauptforderungen dieser Thesen beziehen sich auf den Rang der Anstalt: sie soll in das „höhere Unterrichtswesen" eingereiht werden, und der Staat soll für ihre Errichtung sorgen; auf die Unterrichtszeit: sie beansprucht das Mädchen 10 Jahre lang vom 6—16. Jahre; auf die Stellung des Kollegs mit der schon erwähnten Zusammensetzung: die Lehrer sollen gleiche staatliche Rechte genießen wie die andren Lehrer, die wissenschaftlichen Lehrer sollen „Oberlehrer" sein; auf das Lehrziel: ein Normallehrplan soll staatlich festgestellt werden, und auf die Abgrenzung nach unten: nur bei 7—10 Jahreskursen sind es höhere Schulen; alle die den Forderungen der Thesen nicht genügen, sind als Mittelschulen besonders zu organisieren. Diese Forderungen schufen Klarheit und erleichterten die Einordnung und Stellung der Anstalten. Aber sie prägten der Mädchenschulorganisation in bezug auf Berechtigungen und Einrichtungen den entschieden männlichen Charakter auf. Freilich, im Lehrziel verschwindet die Angleichung an die männlichen

höheren Schulen vollständig. Es hat sich der berühmt-berüchtigte Satz erhalten: „Es gilt, dem Weibe eine der Geistesrichtung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau am häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höheren Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe." Für diesen Zweck — die mütterliche und die menschlich-selbständige Aufgabe werden nicht erwähnt — war es zum Glück doch nötig, daß „die höhere Mädchenschule eine harmonische Ausbildung der Intellektualität, des Gemüts und des Willens in religiös-nationalem Sinn auf realistisch-ästhetischer Grundlage anzustreben" hatte, die Frau soll zur „edlen Persönlichkeit" ausgebildet werden.

Die Ergebnisse der Weimarer Konferenz führten zu einem wahren Verzweiflungskampf der Lehrerin um den Einfluß auf ihr eigenes heranwachsendes Geschlecht. Der Stimmung gab im Jahre 1888 H. Lange einen sehr scharfen Ausdruck in der schon erwähnten Schrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung". Diese Schrift muß jeder gelesen haben, der über die Entwicklung des Mädchenschulwesens ein Urteil haben will.

Zunächst nahm der „Berliner Verein für höhere Töchterschulen" in einer Denkschrift an die Behörden den Kampf auf. Sie wendet sich sowohl gegen die Organisation des Kollegs, die der historischen Entwicklung widerspreche, als gegen die Bedingung der 10 Jahreskurse. Sie kämpft für den Charakter der höheren Mädchenschule als „erweiterter Familie", gegen das Überwiegen der studierten Kräfte, wenn sie nicht zugleich als Mädchenlehrer methodisch geschult sind, und verlangt die Verwendung der gründlich gebildeten Lehrerin für den wissenschaftlichen Unterricht auf der Oberstufe. In dieser Denkschrift wird zuerst die Forderung der „wissenschaftlichen" Ausbildung der Oberlehrerin gestellt. Die Zeit war noch nicht reif für Ausgleichung der Gegensätze. Zu unverstanden und gereizt standen die beiden Extreme sich gegenüber. Heil wird der Mädchen-

schule aus diesem Kampf erst erwachsen, wenn die Wahrheiten beider Theorien sich verschmolzen haben und beider Irrtümer als Schlacken zu Boden gefallen sind. Wie stramm sich mancher Leiter dem Eindringen weiblicher wissenschaftlicher Lehrkräfte entgegenstemmte, das zeigt das Wort eines hochangesehenen Direktors, der einer intelligenten Lehrerin vom Studium abriet mit den klassischen Worten: „Es ist ganz unnütz; an meiner Schule erhält eine Dame nicht eher wissenschaftlichen Unterricht, bis ich meinem ersten Oberlehrer Handarbeit in der 7. Klasse anvertraue.“ Nun, durch Irrtum führt der Weg zur Wahrheit! Zwar habe ich von Handarbeitsstunden der Oberlehrer noch nichts gehört, aber Oberlehrerinnen unterrichten an seiner früheren Anstalt, und er selbst, schon immer in der Praxis ein sehr gerechter und gütiger Vorgesetzter, hat seine prinzipielle Wandlung ausgesprochen.

Zunächst siegte die Weimarer Partei. Sie gründete im folgenden Jahr den „Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen“ — die Änderung des Namens „Töchterschulen“ in „Mädchenschulen“ ist bezeichnend für den Wandel der Zeiten — der sich mit vielen Zweigvereinen über ganz Deutschland ausbreitete und in der „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ ein „Zentralorgan für das höhere Mädchenschulwesen“ schuf. Diese Zeitschrift — neben ihr wurde von Hessel u. Dörr in Koblenz die Zeitschrift „Die Mädchenschule“ gegründet — blühte unter Schornsteins, dann Buchners, dann Wunders Leitung, bis sie 1902 abgelöst wurde durch die neue „Frauenbildung“, die, ebenfalls in Teubners Verlag, unter Wychgrams Leitung allen Frauenbildungsinteressen dient.

Die Weimarer schienen schnell zum Ziel kommen zu sollen. 1873 berief Minister Falk eine Konferenz nach Berlin, an welcher 4 Ministerialbeamte, Leiter öffentlicher und privater Schulen, 2 Seminardirektoren, 4 Vorsteherinnen und 1 Lehrerin teilnahmen. Mit wenig Abschwächung der Streitpunkte beruhten die Beschlüsse auf Weimarer Grundlage. Für den Unterricht wurden Englisch und Turnen als obligatorische Fächer hinzugefügt, jedes Fach wurde genau umgrenzt und festgesetzt.

In den meisten Staaten wurden die Beschlüsse gesetzlich festgelegt; das preußische Unterrichtsgesetz blieb aus, andere Interessen und Strömungen waren der Inangriffnahme der Frage ungünstig. 1886 wurde ein von Berliner Schulmännern bearbeiteter Lehrplan vom Minister v. Goßler herausgegeben und auf einer Versammlung des „Deutschen Vereins“ selbst empfohlen. Er fiel unter den Tisch; man ist nicht wieder direkt auf ihn zurückgekommen. Das Erscheinen dieses Planes erregte wieder den Streit. Berliner Frauen reichten mit der uns bekannten Begleitschrift H. Langes eine Petition ein um Vermehrung des weiblichen Einflusses in der Mädchenschule. Auch in der Öffentlichkeit konnten die Witzeleien über die „höheren Töchter“ nicht stumm gemacht werden, so lange man ihnen nicht die Unterlage entzog. Noch weniger beruhigte sich die ernste Kritik über die Halbheit der „abschließenden Bildung“, die zustutzende Methode, das „alles gehabt“ haben. In Schriften und Versammlungen wurde der wichtige aber unerquickliche Kampf weiter geführt. Das Wort Dir. Nöldekes in seiner Schrift „Von Weimar bis Berlin“: „Man glaubt, wie es scheint, den Augenblick gekommen, wo die Ziele der Mädchenschule niedrig genug gesteckt sind, um sie der alleinigen Leitung weiblicher Kräfte zu übergeben“, zeigt, wie groß die Erbitterung auf beiden Seiten war, und daß nicht nur die mit der innersten Lebensfrage ihres Geschlechts beteiligten Frauen gereizt die Ruhe verloren hatten. In Folge des erbitterten Kampfes zogen sich die meisten Lehrerinnen unter H. Langes und Marie Loeper-Housselles Führung zusammen zu dem „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein“, der ebenfalls ganz Deutschland überzogen hat und in der „Lehrerin“, von Marie Loeper-Houselle herausgegeben, sein Organ hat. An inneren und äußeren Kämpfen hat es auch diesem Verein nicht gefehlt, aber er verfolgt sein Ziel, den Lehrerinnen die ihnen gebührende Stellung in der höheren Mädchenerziehung zu sichern durch Bildung und Berechtigungen, unermüdlich. Der „Deutsche Verein“, obwohl er mit allerhand inneren Spaltungen zu kämpfen hatte, arbeitete ebenfalls unermüdlich an den Fragen des Mädchenunterrichts. Aus der

eifrigen Beratung seiner Hauptversammlung ging der „Normallehrplan“ hervor, den der inzwischen abgezweigte „Preußische Verein für das öffentliche höhere Mädchenschulwesen“ zusammen mit dem Deutschen Verein 1892 dem Minister vorlegte mit der Bitte, eine Konferenz einzuberufen zur Regelung des Mädchenschulwesens. Auch erkannte der „Deutsche Verein“ ehrlich immer mehr die Berechtigung der Mitarbeit der Lehrerin an. Nur mußte ihr eine gründlichere Ausbildung ermöglicht werden, damit nicht, wie H. Lange in ihrer bekannten Begleitschrift sagte, „unsere Mädchen aus dem Regen in die Traufe kommen, aus den Händen wissenschaftlich gebildeter Männer in die Hände halb gebildeter Frauen.“

Im Jahre 1899 erhielt das höhere Mädchenschulwesen ein eigenes Dezernat im Kultusministerium; freilich nur in der Abteilung II für mittlere Schulen, das mit dem jetzt allzu früh verstorbenen, idealen Vorkämpfer für gründliche weibliche Bildung, Professor Dr. Wätzoldt, besetzt wurde. Vorher erschienen die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894“. Leider waren diese Bestimmungen nicht, wie der „Deutsche Verein“ 1892 mit Recht erbeten hatte, durch eine Konferenz von Sachverständigen aller Kreise ausgearbeitet, sondern in überraschender Stille war im Kultusministerium das Werk vollbracht. Berliner Pädagogen mögen die Bestimmungen im Einzelnen ausgearbeitet haben; einzelne Beurteiler wurden zugeholt ins Ministerium; der Lehrplan ist nicht aus der Praxis gemeinsamer fachlicher Arbeit, sondern am grünen Tisch entstanden und trägt den Stempel dieser Entstehung, so lange er gelten wird. Bis heut ist er durch kein anderes Gesetz abgelöst.

III. Die öffentliche höhere Mädchenschule der Gegenwart.

Wir sind in der Geschichte der Mädchenbildung und des höheren Mädchenschulwesens bei der Gegenwart angelangt Wir sehen, es ist eine traurige Geschichte der Irrungen und Wirrungen, von Kämpfen bitterer Art erfüllt, von den Kämpfen um das geistige Existenzrecht der Frau. Es ist mancher Ritter aufgestanden, um eine Lanze für dies Recht zu brechen, aber den Hals wagt keiner dran. Für den Mann handelt es sich bei der Frauenbildung doch mehr um ein Turnier; nur wir Frauen selbst wissen, daß es ein Kampf ums Dasein ist; eine Existenzfrage, nicht eine ideelle Bildungs- und Rechtsfrage nur, muß hier entschieden werden. Vielen scheint diese Bildungsfrage eine rechte Doktorfrage; dagegen flammt erbittert der Kampf auf, sowie die höchst reale Berechtigungs-, Rang- und Gehaltsfrage behandelt wird.

Das Schicksal der höheren Mädchenschule ist deshalb, daß sie eine theoretische Neuschöpfung wurde, die nicht mit kräftigen Wurzeln aus gesundem Boden aufwächst. Man kann weder die Volksschule, noch die Privatschule als ihre echte Vorläuferin bezeichnen. In gequälter Anpassung und doch ängstlicher Unterscheidung ist sie von der höheren Knabenschule beeinflußt, aber auch nach ihr hin finden wir keinen kräftigen Zusammenhang. Sie ist ein Mischungsversuch zwischen Elementarschule, höherer Knabenschule und Familienerziehung, ohne daß es bis jetzt gelungen wäre, ihr einen selbständigen einheitlichen Charakter zu geben. Nach den Kämpfen der Jahre 1872—94 erscheinen die Bestimmungen als ein Kompromiß zwischen den verschiedenen

Forderungen. Folglich können sie keinen recht zufrieden stellen und tragen einen ähnlichen Übergangscharakter wie das Augsburger Interim in der Reformationszeit. Die heutige höhere Mädchenschule paßt unter kein Normalmaß und ist keiner Schulgattung fest eingegliedert. Sie unter die „mittleren Schulen" zu rechnen, geht auf die Dauer nicht an; zu deren vorwiegend praktischem Charakter paßt sie gar nicht, und sie steckt ihre Ziele weiter. Aber sie ganz zu den „höheren Schulen" zu rechnen, ist wieder offenbar sehr bedenklich, weil sie keine Vorschule hat, sondern die Elementarbildung mit vermitteln muß; weil sie keine „Berechtigungen bestimmter Art" verleiht und nicht genügen würde, um eine höhere Berufsbildung aufzubauen. So fehlen ihr die Hauptcharakteristika der höheren normalen Knabenschule, an denen sich doch der Begriff „höhere Schule" nach Umfang und Inhalt entwickelt hat. Sie strebt aber nach der vollständigen Anerkennung als „höhere Schule" so sehnsüchtig wie die Halbhexen im Faust nach dem Brockentanz; das Ehrgefühl und Standesbewußtsein der akademisch gebildeten Mädchenschulpädagogen ist an der Frage ebenso energisch engagiert als das praktische und geistige Bedürfnis der Frau. Die höhere Mädchenschule liegt auf dem Prokrustesbett der Parteien; man dehnt und hackt an ihr herum in der Theorie, um sie für irgend ein Schema zurecht zu stutzen.

Wir Frauen, die wir in erster Linie doch wissen müßten, was unser eignes Geschlecht zu seiner gründlichen Bildung nötig hat, sehen seufzend den Versuchen zu, und in unsern Ohren summt der alte Vers:

„Wohl wehet mein Röcklein, wohl faßt mich der Wind;
Bin nur ein vater- und mutterlos Kind."

Doch bedeutet die Regelung durch die 94er Bestimmungen einen großen Fortschritt und erweckt Hoffnungen für die Zukunft. Daraus verstehen wir etwas die stolze Herzensfreude des Direktor Sommer nach all' den bitteren Kämpfen, wenn er am Schluß seiner geschichtlichen Übersicht über „Die Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland" in Wychgrams Handbuch ausruft: „Was das Heidentum, was das christliche Mittelalter

auch in seinen berühmtesten Vertretern nicht zu leisten vermochte, was die Reformation als schwache Saat erstehen sah, um sie bald durch den großen Krieg und das welsche Wesen des 17. Jahrhunderts vernichtet zu sehen; was das 18. Jahrhundert von neuem, aber mit oft recht täppischem Finger begann, das hat das 19. Jahrhundert, und zwar im wesentlichen die letzten Jahrzehnte, zur Erscheinung gebracht: eine deutsche höhere Mädchenschule, ruhend auf dem Begriff (ein charakteristischer Ausdruck!) einer eigentümlich weiblichen Bildung, welche nach Umfang und Inhalt, nach Grundlage und Ziel von der männlichen verschieden ist."

Wir erkennen den großen Fortschritt an, daß mit den Bestimmungen die höhere Mädchenschule dem unberechenbaren Spiel widersprechender Einflüsse entzogen und auf sicheren gesetzlichen Boden gestellt ist. Eine nationale Erziehung mit fest umrissenen, pädagogisch begründeten Zielen und durch methodisch geschulte Arbeitskräfte, ist unter strammer Kontrolle des Staates die Aufgabe der höheren Mädchenschule. Diese Mädchenschule läßt wenigstens Licht und Luft herein und man kann in ihr frei und ruhig atmen. In dem witzig sein sollenden Spott solcher Männer, denen die Frau nur küssend oder kochend von Wert ist, in dem Mißtrauen der Gesellschaft, die von einer tiefern, nicht mehr von ihren Bedürfnissen bestimmten Mädchenbildung mit Recht Unbequemlichkeiten für ihre Behaglichkeit fürchtet, selbst in der Eifersucht der Familie, die ihre Macht über das Kind nicht gern mit anderen Göttern teilt, und speziell der Mutter, die ihre hergebrachte Auffassung über die Lebensinteressen der Tochter durch die geistige Arbeit in der Schule entwertet fühlt, vermag ich nur ebensoviel Beweise ihres relativen Wertes zu erkennen, so wenig sie auch noch dem Ideal einer gründlichen höheren Mädchenbildung und unseren Wünschen entspricht.

Wir betrachten an der Hand der Bestimmungen, deren Kenntnis ich voraussetze, die heutige höhere Mädchenschule, ihre rechtliche Stellung, ihr Lehrkolleg, ihre äußeren Einrichtungen und ihren Lehrplan.

1. Die rechtliche Stellung der höheren Mädchenschule.

Die höheren Mädchenschulen sollen zwar als „bestimmte Schulformen nicht so ausschließlich hingestellt werden" wie „es bei den gehobenen Schulen für die männliche Jugend der Fall ist", weil „Berechtigungen bestimmter Art nicht erworben werden", aber sie ist wenigstens nun abgegrenzt von der Mädchenmittelschule, deren äußere und innere Gestaltung durch die Allg. Bestimmung vom 15. Oktober 1872 geordnet ist. Höhere Mädchenschulen sind alle Anstalten, die sieben und mehr aufsteigende Klassen und den obligatorischen Unterricht in zwei fremden Sprachen haben. Die höhere Mädchenschule hat den Charakter einer „allgemeinen Bildungsanstalt" und weist den einer „Berufsvorschule" entschieden zurück. Aber indem die Bestimmungen „im Widerspruch mit den Wünschen und Anträgen mancher Mädchenschuldirektoren", 9 Jahreskurse für den Lehrplan feststellen, wenn sie auch die 10klassigen Schulen — freilich nur mit denselben Lehrzielen — weiter bestehen lassen, so gefährden sie den Charakter als „höhere Schulanstalt", da nach der Anschauung fast aller Fachleute eine „höhere Bildung" der Mädchen unmöglich in 9 Schuljahren erworben werden kann, während alle höheren Knabenbildungsanstalten eine 12jährige Schulzeit voraussetzen. Die Begründung, das 10. Schuljahr könne darum besser fortfallen, weil diese Klasse entweder von wenigen nur benutzt oder als Vorbereitung auf das Seminar benutzt werde, was wesentliche Bedenken gegen sich habe, da die Schule damit eine Doppelaufgabe übernehme und diese Aufgabe beseitigt sei durch das seit 1893 eingeführte dritte Seminarjahr, wird von den Sachverständigen nicht anerkannt. Nicht „manche" Mädchenschuldirektoren, sondern alle Glieder des „Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen" traten gegen diese Verkürzung der Schulzeit auf; alle haben denkbarst energisch wiederholt öffentlich erklärt, daß sie 10 Jahre zum Abschluß einer „höheren" Bildung für absolut notwendig halten. Sie hatten, damit wissenschaftliche Arbeit an der höheren Anstalt freudig geleistet werden könne, das Niveau der Mädchenschulbildung heben wollen, und nun wurde es durch die

Bestimmungen herabgesetzt! Die praktischen Pädagogen, von denen der gothaische Staatsminister auf dem Kunsterziehungstag 1903 sagte: „Ihr, die ihr das lebendige Gesetz seid!“ haben durch diese Einrichtung ihre ernste Meinung bei Seite geschoben gesehen zugunsten anderer Einflüsse, die hauptsächlich Berliner Lokalverhältnisse berücksichtigen. Hatten die Einen da zustimmend gemeint, 9 Jahre seien genug für den strammen Schulzwang bei den Mädchen, nun möchten „örtliche und persönliche Bedürfnisse“, „gesellschaftliche Rücksichten“ und häusliche Privatwünsche die weitere Ausbildung der Mädchen frei anordnen, so war wohl bei anderen der Gedanke bestimmend gewesen, daß, ob in 9, ob in 10 Jahren, in diesen Mädchenschulen eine gründliche Bildung nicht erworben werden könne und es also im Interesse der Mädchenbildung selbst liege, wenn die höheren Mädchenschulen sich recht bald als absolut unzulänglich erwiesen.

Daß das 10. Schuljahr hauptsächlich als „Vorbereitung auf das Seminar“ benutzt werde, zeigt die Erkenntnis der Gefahr, daß doch in die höhere Mädchenschule die Notwendigkeit der Erwerbung von „Berechtigungen bestimmter Art, welche für den künftigen Lebensgang von entscheidender Bedeutung sind“, eingeschlüpft war. Aber sie wird, wie wir sahen, noch einmal hinauszuwerfen versucht. Dagegen wird zum erstenmal die Vorbereitung des Mädchens auf bestimmte Berufe berücksichtigt, freilich in der unsicher schwankenden Art, die so traurig absticht von der Sicherheit, in der die höheren Schulen für Knaben mit steigender Energie die geeignete Grundlage für die höhere Berufsvorbereitung mit den allgemeinen Zielen einer höheren Bildung vereinigen.

Mit Rücksicht auf solche Notwendigkeiten werden der höheren Mädchenschule an Stelle des 10. Schuljahres sogenannte „wahlfreie Kurse“ angegliedert, die in chamäleonhafter Schillerung die verschiedensten Bildungsmöglichkeiten gewähren. Zunächst sind sie freiwillig; man hat also, auch ohne sie besucht zu haben, „höhere Mädchenbildung“. Eine Entlastung für das sich körperlich und seelisch schneller entwickelnde Mädchen wird gefordert und damit die eigentümliche Art der Kurse begründet. Nun bieten sich dem schulentlassenen Mädchen drei Möglichkeiten. Entweder begnügt

sie sich mit der genossenen „höheren Bildung" und nimmt praktische Pflichten auf oder genießt ihre Jugend. Wir wissen ja, wie die Mode sogar begünstigt, durch das berühmte Pensionsjahr sämtliche Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, indem den Mädchen darin erstens Erholung in schöner Natur, zweitens Einführung in die häuslichen Pflichten, dann aber dazu noch Vertiefung der noch sehr unvollständigen Bildung und Einführung in die Welt versprochen wird. Da es für viele Mädchen die einzige Gelegenheit bleibt, vor der etwaigen Heirat einmal aus der Enge des Hauses herauszutreten und andere Verhältnisse selbständig kennen zu lernen, möchte ich das Jahr noch nicht einmal unbedingt verdammen, zumal auch die Gelegenheit zum Erwerb positiver Kenntnisse und notwendiger Fertigkeiten in den meisten Fällen immerhin günstiger ist, als im eigenen Hause unter den Augen der anderweit verpflichteten oder oberflächlichen oder ihre Hausfrauenpflichten kleinlich eifersüchtig hütenden Mutter. Das war die erste Möglichkeit.

Aber die „höhere" Schule kann doch ihre Zöglinge unmöglich so entlassen! Darum bietet sie in den wahlfreien Kursen Gelegenheit, die weitere „höhere" Bildung „freier und selbstständiger zu suchen, wie es der Neigung und besonderen Befähigung der Mädchen entspricht". Wie eifrig würden wohl Gymnasiasten solche Neigungskurse freiwillig besuchen, selbständig nach höherer Bildung strebend? Freiwillige Kurse haben allerdings bei den Mädchen mehr Chancen als bei Knaben, da die Mädchen entwickelter sind und die hungrige Leere ihres geistigen Lebens größer ist, weil ihnen die Zukunft vollständig im Nebel liegt, und da die Mädchen sich gewöhnlich viel persönlicher an die Schularbeit und ihre Lehrer attachieren und darum das Verhältnis an sich oft gern fortsetzen würden. Der Knabe, der vom praktischen Interesse auf die Sache, von der Sache auf die Erkenntnisfreude, oder vom Ehrgeiz auf den Erfolg gelenkt wird, hat wohl auch den Lehrer lieb, aber er scheidet ohne Bedauern von Schule und Lehrer, da ihm schon wieder neue bestimmte Ziele inhaltreich winken. Dies andere viel persönlichere Verhältnis des Mädchens zur Schule kommt an allen Ecken und

Enden deutlich zum Ausdruck, fördernd und schwächend. Man müßte einmal statistisch feststellen, wieviel lange Briefergüsse und wieviel Ansichtskarten die Mädchen in den Ferien oder nach Verlassen der Schule an ihre Lehrer verbrechen, und wieviel die Knaben. Aber mit diesen Kursen hatte man doch zu stark auf Mädchenart gerechnet, denn die Kurse haben fast nirgends Anklang gefunden, trotz der praktischen Erleichterung, die sie der Mädchenarbeit gewähren wollten. Denn sie geben statt einer gleich zwei Möglichkeiten, weil die Doppelaufgabe der Seminarvorbereitung, die den Erfolg des 10. Schuljahres so gefährdet hatte, doch zu denken gab. Sie gestatten erstens eine Fortsetzung der allgemeinen Bildung auf bestimmten Lieblingsgebieten für die oberen Zehntausend, denen ernste Lebensarbeit nicht zugemutet wird für ihr Blumendasein. Zudem haben diese Mädchen ohne viel Belastung die Genugtuung, daß der Unterricht in „freierer, mehr wissenschaftlicher Form" erteilt wird. Die Gegenstände werden, je nach örtlichen Verhältnissen ausgewählt, Welt- und Kulturgeschichte, Geschichte der deutschen Dichtung, fremde Sprachen und Naturwissenschaft sein. Hiermit schlüpft natürlich der Jammer der verschwommenen ästhetisch-sittlich-religiösen Gefühlsbildung wieder ein oder vielmehr er überschwemmt das ganze Land, das die Schule energischer anzubauen versucht hatte. Zugleich — dritte Möglichkeit — sollen die Kurse als Grundlage für die Ausbildung in manchen Berufsarten dienen können, die sich jetzt in „erfreulicher Weise" den Mädchen erschlossen haben. Während Direktor Kreyenberg noch 1889 geschrieben hatte: „Die Frauenfrage, sofern gegenwärtig überhaupt noch von einer solchen die Rede ist", gesteht hier die Behörde unumwunden zu: „Die meisten Zöglinge der höheren Mädchenschulen sind darauf angewiesen, sich für spätere Lebensjahre erwerbsfähig zu machen". Nun sollen die Kurse den Zweck, dem die Schule nicht dienen soll, erfüllen, den Vorbereitungsanstalten für Berufe, die ein höheres Alter der Mädchen und bestimmte Kenntnisse voraussetzen, die nötige Grundlage zu geben. Aber diese Konzession an die Frauenberufe ist doch wieder bedenklich. Darum heißt es sofort in den Be-

stimmungen weiter: „Frei von jeder Einrichtung, welche sie zu Fachschulen machen würde, gänzlich in dem Rahmen der Lehranstalten verbleibend, welche der allgemeinen Bildung dienen, werden sie doch den jungen Mädchen Gelegenheit bieten, die ihnen in einem bestimmten Lehrgegenstand später nötigen Kenntnisse zu vermitteln."

Obwohl nun diese Kurse mit ihrer wunderbaren Mischung von „Wissenschaftlichkeit" und „Erleichterung" und „Fachvorbereitung" sich in dieser Form nicht bewähren konnten, so hören wir doch bei ihrer Einrichtung offiziell das erste Rauschen der neuen Zeit, die Berufsvorbildung für die Mädchen verlangt und damit der höheren Mädchenbildung neue und bestimmtere Ziele weist.

Die Unsicherheit des Charakters der „höheren Mädchenschule", die in diesen Einrichtungen zu Tage tritt, zeigt sich ferner in den Ressortverhältnissen der höheren Mädchenschulen. Sie sollen allerdings nicht einfach der Kreisschulinspektion unterstellt sein, wie die niederen und mittleren Schulen, aber andrerseits stehen sie doch noch unter der Aufsicht der Regierung und werden nur langsam und allmählich den Provinzialschulkollegien überwiesen, denen die übrigen höheren Schulen selbstverständlich unterstehen. Diese Unterstellung hängt bezeichnender Weise nicht prinzipiell davon ab, ob es eben höhere Mädchenschulen sind, sondern von „der Zusammensetzung ihrer Lehrkollegien, der Frequenz ihrer Klassen und der besondern, durch die Familien-Angehörigkeit ihrer Zöglinge bedingten Aufgabe", die sie eventuell „so wesentlich von den mittleren und niederen Schulen unterscheidet, daß sie denselben auch bezüglich ihrer staatlichen Beaufsichtigung nicht gleichgestellt werden können".[1]) Es ist der höheren Mädchenschule kein Schritt von dem Leidenswege erspart, den sie aus den dumpfen Mauern einer Privatinteressen und sozialen Vorurteilen dienenden Standesschule unter fortwährendem Widerstand von allen Seiten machen muß zu der sichern Freiheit einer dem Ziel höherer Bildung ruhig zustrebenden Staatsschule.

---

[1]) Vergl. die Verfügungen des Ministers vom 13. Juni 1888 und vom 2. März 1887. Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, S. 8, 9.

2. Das Lehrerkolleg der höheren Mädchenschulen.

Die Unsicherheit in der Wertung als höhere Schule kommt drittens zum Ausdruck bei der Zusammensetzung des Lehrerkollegs. Ausdrücklich wird — im Gegensatz zu den Weimarer Forderungen, daß auf der Oberstufe vorwiegend akademisch gebildete Lehrkräfte unterrichten sollen — in den Bestimmungen festgestellt, daß „die bisherige Zusammensetzung des Lehrkörpers der höheren Mädchenschulen aus akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern und aus Lehrerinnen sich bewährt" habe, und daß der „Wetteifer der auf verschiedenen Bildungswegen vorbereiteten Lehrer eine gewisse Frische und Lebendigkeit in die Arbeit der Schule gebracht und dieselbe vor Einförmigkeit und Einseitigkeit bewahrt" habe. Nur die Tüchtigkeit soll entscheiden. Zwar wird der „höhere" Charakter der Schule etwas herausgedrückt durch die neuen Oberlehrerstellen — etwa ein Drittel der Lehrerstellen sollen etatsmäßige Oberlehrerstellen sein — allein der Vergleich mit den höheren Knabenschulen, wo man auf diese Frische und Lebendigkeit des Wetteifers um der Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes willen verzichtet, gibt wieder der Lage der höheren Mädchenschule einen bitteren Beigeschmack. Und in der Praxis bezahlt der seminarische Lehrer, dem hier an der Mädchenschule ein recht sicheres Plätzchen bleiben sollte, meistens die Zeche. Denn der akademische Kollege läßt ihn um des wissenschaftlichen Vorrechtes willen schwer an das Ruder und andrerseits wird er bedrängt durch das Hereinfluten der „wissenschaftlich gebildeten" Lehrerin. Tief wurzelnde Bildungsvorrechte lassen sich nicht stellenweise aus der Welt schaffen, während sie im allgemeinen unüberwunden bleiben, und die höhere Mädchenschule ist nicht gerade ein Garten der Seligen, wo alle Eifersüchteleien schweigen. Je mehr von außen der Unterschied verklebt werden soll, um so schmerzlicher reibt er unter der Oberfläche. Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Die Einführung der Lehrerin in den wichtigeren Unterricht und vermehrten Einfluß auf der Oberstufe geschieht unter sehr gewundenen Formen. Auch sie erhält, wie der seminarische Kollege, in der Theorie Gleichberechtigung mit dem akademischen Lehrer; sie kann Direktorin werden, soll ein Ordinariat auf

der Oberstufe haben, soll wissenschaftlichen Unterricht erteilen auf der Oberstufe. Voraussetzung dafür ist natürlich der Nachweis einer vertieften Bildung und wissenschaftlich selbständiger Arbeit; das „wissenschaftliche Examen" wird eingerichtet, der wissenschaftlichen Arbeit der zukünftigen Oberlehrerin werden bestimmte Ziele gesteckt. Aber wie wird die Neuerung begründet? Der Abschnitt ist bezeichnend für die Unsicherheit der deutschen Ansichten über weibliche Bildung und Aufgabe des erziehenden Unterrichts bei den Mädchen. Die Lehrerin verlangt also Einfluß auf der Oberstufe; die Bestimmungen geben dem Verlangen nach. Warum? „Soweit in diesem Antrag ein Zweifel an der erziehlichen Kraft eines von Lehrern erteilten Unterrichts liegt, vermag ich demselben eine Berechtigung nicht zuzuerkennen." Also nicht? Denn ein mit aller erziehlichen Kraft erteilter Unterricht ist doch das Höchste, was wir erwarten können. So allerhand Untereinfluß spezieller Weiblichkeit hatten ja die Lehrerinnen in Handarbeit, Turnen und hie und da den Sprachen schon gehabt. Aus Versorgungsgründen allein hatten die Frauen auch nicht um vermehrten Einfluß auf die heranwachsenden Mädchen gerungen, um in besseren Stellungen was Gut's in Ruhe schmausen zu können.

Es war die Überzeugung, daß auch dem ethisch-wissenschaftlichen Unterricht der Mädchen die Frau als Lehrerin kraft ihrer weiblich wirkenden Art eine für das Mädchen notwendige Färbung geben müsse; es war einfach der Zweifel, ob der glänzendste und treuste Männerunterricht allein den vollen erziehlichen Wert für das Mädchen haben könne. Der folgende Satz der Bestimmungen bringt, nachdem die Ehre des Mannes gerettet ist, eine überraschende Zustimmung für die Frauenforderung: „Es darf aber die hohe Bedeutung der erziehlichen Aufgabe nicht verkannt werden, welche die höhere Mädchenschule zu lösen hat. Sie hat insbesondere nicht nur ihren Schülerinnen eine innerlich begründete religiös-sittliche Bildung zu geben, sondern sie auch zu echter Weiblichkeit zu erziehen". Darum nun doch „Lehrerinnen in weiterem Umfang" usw. So haben also alle beide recht. Die Mädchenschulpädagogen, die für den höheren Mädchen-

schulunterricht männliche wissenschaftliche Kräfte fordern, und die Frauen, die den weiblichen Unterricht auf allen Stufen für das Hauptbedürfnis der Mädchenbildung erklären. Ich mache darauf aufmerksam, daß nach diesen Worten der Bestimmungen offenbar die Erziehung zu religiös-sittlicher Bildung die Unteraufgabe, die zu „edler Weiblichkeit" die höhere Aufgabe ist in der Mädchenschule. Hier haben wir den Angelpunkt der ganzen verhängnisvollen Frauenbildungsentwickelung, die systematisch vergröberte Teilung untrennbarer Lebensinteressen: die intellektuell-sittlich-ästhetisch-religiöse Menschenbildung besorgt am besten der wissenschaftlich gebildete Mann, der die Rationen so vorzuschneiden hat, daß nicht etwa nebenbei Männlichkeit sich im Mädchen entwickelt. Die „Erziehung zur Weiblichkeit" ist Spezialaufgabe der Frau, und da sie damit in den technischen Fachstunden nicht fertig wird, läßt man sie auch noch ein wenig auf dem Männergebiet zu. Eine Shylockaufgabe: ein Pfund Fleisch, aber keinen Tropfen Blut! Ein Resultat dieses Versuchs, beide Parteien zufrieden zu stellen, war die Anstellung der „Gehilfin", einer wunderbaren Übergangserscheinung, die viel Spott und viel Bitterkeit erregte bei Direktoren, Lehrerinnen und ihren männlichen Kollegen. Diese Einrichtung erinnert mich an eine landwirtschaftliche Gepflogenheit. Wenn Rottland urbar gemacht werden soll, pflanzt man zunächst ein paar Jahre Kartoffeln, um den Acker zu reinigen, dann erst kann das Getreide gedeihen. So soll auch eine Gehilfin, die zwar nicht auf der Oberstufe zu unterrichten braucht, aber doch bis oben hin angesehenen Einfluß hat, den Unterricht der wissenschaftlich gebildeten Lehrerin vorbereiten in den Schulgewohnheiten. Der Direktor hat offenbar seiner Aufgabe nicht allseitig genügt, muß man denken. Darum soll ihn eine erfahrene Lehrerin „unterstützen", wie? das ist ihm überlassen; höchst wahrscheinlich soll sie das schöne Gebiet dessen, was „sich ziemt", besonders beackern. Die alte „Anstandsdame", die kein tüchtiger Lehrer sich mehr gefallen ließ, in neuer Form! Mißbräuche haben ein zähes Leben. Die Folge ist fast immer, mit wenig Ausnahmen, daß die Gehilfin, wo sie sich zur Geltung zu bringen weiß, entweder viel zu viel den Direktor beeinflußt und die erziehlichen Aufgaben der

Schule, die vor sein Forum oder das des Kollegs gehören, mit ihm besonders berät, was niemals gut auf das Verhältnis zwischen Direktor und Kolleg wirkt; oder daß sie viel zu sehr im Kolleg dominiert, indem sie den schwächeren Gliedern die Selbständigkeit aussaugt und mit den stärkeren sich verkracht. Weiß sie sich nicht zur Geltung zu bringen, dann zerreibt sie sich und ihre Berufsfreudigkeit an dem Amt, oder sie läßt dies Amt auf eine Stufe herabsinken, auf der es halb durch mechanische Pflichten, die besser eine Schuldienerin ausführte, halb durch langweilige Arbeit, die der Direktor sich abschiebt, ausgefüllt wird. Gewiß werden die kleinsten und äußerlichsten Pflichten geadelt durch Geist und Treue, mit denen man sie ausführt, aber sie dürfen kein Amt ausfüllen, sonst entwerten sie die Persönlichkeit. Wo die Gehilfin segensreich arbeitet, da würde sie das immer auch als einfaches Glied des Kollegs tun, vielleicht noch ungehinderter.

Außer dieser viel umspotteten „Gehilfin" sind nun mehr und mehr in fast allen Schulen Oberlehrerinnen angestellt, und man ist unter mehr oder weniger Widerstreben daran gewöhnt worden, weiblichen Unterricht auf der Oberstufe zu finden. Später hat sogar der Herr Minister noch einmal energisch daran erinnert, daß dies im Interesse der Mädchen nötig sei. In vielen Fällen sind sie gewählt nach der Regel, daß der Mindestfordernde den Zuschlag kriegt. Konkurrenz- nicht Bildungsfrage.

3. Die äußeren Einrichtungen der höheren Mädchenschule.

Einen großen Fortschritt bedeutet die Regelung der äußeren Schulordnung in bezug auf Schulraum, Klassenfrequenz und Klasseneinrichtungen, hygienische und ästhetische Forderungen.

Ein geräumiges Schulhaus mit genügenden Klassenräumen, mit Zeichen- und Gesangssaal, Turnhalle und schattigem Hof oder Garten wird vorgeschrieben. Die Klassen dürfen nicht mehr als 40 Schülerinnen haben; sorgfältige, den hygienischen Forderungen der Neuzeit entsprechende Vorschriften verlangen Licht, Luft, Reinlichkeit und Freundlichkeit der Räume. Damit haben

die Bestimmungen nicht nur die äußeren Bedingungen einer erfolgreichen Schularbeit sicher geregelt, sondern auch die Unterlage einer ästhetischen Einwirkung auf den Schönheitssinn und das Behagen der Schülerinnen gegeben. Die Sinnesorgane, besonders die Augen, werden gepflegt und erzogen, das Benehmen der Schülerinnen wird schon durch solche Räume beeinflußt. In diese hellen, luftigen Schulhäuser ziehen schön abgetönte Farben, gute Bilder, freundlicher Schmuck ein; auf Harmonie der Gesamtwirkung wird geachtet; die Lehrmittel passen sich an Güte und sorgfältiger Auswahl der übrigen Umgebung an. Es erwacht das Bedürfnis, die „Kunsterziehung", d. h. die Erziehung zu ästhetischer Feinfühligkeit und Empfänglichkeit recht eigentlich mit den äußerlichen Eindrücken auf die Sinne beginnen zu lassen durch eine harmonisch schöne und sinnlich behagliche Umgebung. Diesem Bestreben dienen vor allem auch die schönen Schulbilder, besonders die Künstlersteinzeichnungen in Wechselrahmen, die in Voigtländers Verlag erscheinen, und die Wandfriese, die die eintönigen Farben der Schulwände unterbrechen. Fast muß man beginnen, vor dem Zuviel zu warnen, da das Schwelgen in Farbenfreudigkeit und ästhetischen Farbeneffekten nicht in das Schulzimmer gehört, wo eine gedämpfte Passivität der Sinneseindrücke die beste Unterlage für die rechte Unterrichtsempfänglichkeit gibt, während starke Kontraste die beweglichen Mädchenseelen abziehen und in Unruhe versetzen. Vor allem aber ist zu warnen vor der stimmungslosen Roheit in der Zusammenstellung der Bilder, die man zuweilen da findet, wo das moderne Kunstbedürfnis größer ist als das feine Kunstverständnis. Da hängen neben Bildern, die direkt auf das ästhetische Fühlen wirken sollen durch Einfachheit und Natürlichkeit der Linien, ruhige Klarheit der Farben und realistische Darstellung kleiner Natur- und Lebensausschnitte, religiöse und patriotische Bilder, bei denen die Kunst in den Dienst ganz anderer erziehlicher Zwecke getreten ist und „Gesinnung und Frömmigkeit" ausbrüten helfen soll.

Nicht sorgfältig genug können die Schulbänke ausgesucht sein für die körperlich und seelisch reizbaren Mädchen. Sie müssen bequem der Größe angepaßt sein, damit nicht das Wachs-

tum und die Sittlichkeit durch Enge und falschen Druck gefährdet, die Schuldisziplin durch unbequeme Lage und Anreiz zu Unruhe erschwert wird; der Wechsel zwischen ruhigem Sitzen, Schreibstellung und Aufstehen muß sich leicht und möglichst geräuschlos vollziehen lassen. Im allgemeinen bevorzugt man jetzt wohl die Schulbänke mit veränderlicher Distanz, isolierten Sitzen und aufklappbarem Lesepult; mir scheinen die Lickrothschen Bänke mit den Bequemlichkeiten, die Direktor Trüper in Jena noch angebracht hat, die vollkommensten, die ich kenne. Doppelte Tafeln, geräumige Katheder und Schulschränke, praktische Kartenhalter, gute Zeichentische und Turngerätschaften tragen ebenfalls viel bei zum Gelingen der Schularbeit. Ein sauberes, harmonisches und zierlich-praktisch eingerichtetes Schulzimmer mit künstlerischem Schmuck ist für die Erziehung des Mädchens von großer Wichtigkeit. Allein die Schule hat sich stets bewußt zu bleiben, daß sie da nicht allzusehr in die Aufgaben des Hauses hinüber zu greifen hat; die Mädchen dürfen weder viel Zeit noch zu viel Aufmerksamkeit auf die Behaglichkeit ihres Klassenzimmers verwenden: Decken, Blumen und dergleichen heimische Zierlichkeiten sind vorsichtig zu überwachen, daß in den Unterrichtsstunden der weibliche Sinn für das Kleine nicht überwuchert und den Ernst der Arbeit beeinträchtigt. Dagegen kann die Ordnung in den Lehrmitteln, den Bücherregalen, auf dem Fußboden und im Staub- und Kreidewischen nicht penibel genug sein. Den Aufgaben der höheren Mädchenschule entsprechend sind auch die Unterrichts- und Lehrmittel der Schule in den Bestimmungen geordnet; eine gute Schülerinnenbibliothek wird verlangt. Ich werde diesen Bibliotheken gegenüber immer skeptischer. Um das zu leisten, was man von einer Bibliothek verlangen muß, sind sie selten gut genug, sie enthalten meist viel oberflächlichen und veralteten Schund, von dem die Schule die Kinder entwöhnen sollte. Andererseits befördern sie die deutsche Nachlässigkeit, die gute Bücher nicht für Bedürfnis, sondern für Luxus hält. Sie entwöhnen die Eltern von der Verantwortlichkeit für die Lektüre ihrer Kinder. Wer sein Kind in eine höhere Schule schicken kann, der sollte ihm auch gute Bücher kaufen können, denn es gilt ja

da: nicht viel, aber gut. Die Unwissenheit und Sorglosigkeit der meisten Eltern in bezug auf Jugendliteratur ist unglaublich. Wie sehr ungebildet würde sich die Mutter vorkommen, wenn sie ihrem Töchterchen die passenden Kleider nicht zu kaufen wüßte!

Ausgezeichnet sind die genauen Vorschriften der Bestimmungen gegen körperliche und geistige Überlastung der Kinder. Schwere Büchertaschen wie häusliche Arbeiten, Ferienaufgaben und Strafarbeiten werden sorgfältig überwacht.

4. Der Lehrplan der höheren Mädchenschule.

Die höhere Mädchenschule gliedert sich in Unter-, Mittel-, Oberstufe, für die letztere sind event. 4 Klassen vorgesehen. Deutsch steht im Mittelpunkte des Unterrichts, Religion wird, ihrer Wichtigkeit wegen, stets auf eine der ersten Stunden gelegt, wo das Kind am empfänglichsten und eindruckfähigsten ist. Auf der Unterstufe werden die Elementarfächer getrieben, da eine Vorschule für die höheren Mädchenschulen nicht existiert. Nach und nach treten daneben die höheren Fächer, Deutsch nimmt einen höheren Charakter an. Geographie setzt als Heimatkunde schon auf der Unterstufe im 3. Schuljahr ein, Naturwissenschaft folgt im 4., Geschichte im 5. Schuljahr. Zeichnen löst im Laufe des 5. Schuljahres das Schreiben ab, Handarbeit setzt 2stündig im 3. Schuljahr ein, Singen und Turnen, erst kombiniert, dann getrennt, wird von der Unterstufe an getrieben Das Hauptcharakteristikum des höheren Lehrplanes sind die beiden fremden Sprachen. Französisch tritt von der Mittelstufe an, Englisch auf der Oberstufe mit gleicher Stundenzahl neben das deutsche Fach.

Diese Fächer werden in den Lehrzielen und Methodischen Bemerkungen in den Dienst einer auf religiös-sittlicher Grundlage ruhenden allgemeinen Bildung gestellt. Erkennbar ist überall das Bestreben nach Beschränkung der Stoffmassen, nach Vertiefung und Verwertung für die Erziehung. Das Leitfadenwissen wird möglichst eingeschränkt, überall sollen die Lehrstoffe durch sich selbst wirken; besonders in Religion, Deutsch und Geschichte ist ein großer Fortschritt durch die Bestimmungen

angebahnt. Die Literaturgeschichte, wie sie der Vollständigkeit, der „abschließenden Bildung" zu Liebe bis dahin oft getrieben wurde, wird ersetzt durch zusammenhängende Literaturerzeugnisse; nicht die Dichter, sondern die Dichtungen sollen im Mittelpunkte stehen. In Religion wird betont, daß der Lehrer eine „lebendige, warme, innerlichst überzeugte Persönlichkeit" sei; in Geschichte werden die Daten auf das äußerste beschränkt, überall lebendige Zusammenhänge erstrebt. Ähnlich sind die Forderungen für die Naturwissenschaften: lebendige Zusammenhänge, keine öde Rubrizierung. Der Sprachunterricht steht im Dienst des praktischen Lebens, des Verständnisses der Gegenwart. Immer wird vor Prunken mit mechanisch Gelerntem, vor dem „Schein der Wissenschaftlichkeit" gewarnt. Man kann diese Richtung auf das Praktische, diese ernstliche Bemühung, das Mädchen mit Wissen und Können für das Leben auszurüsten, an allen Fächern nachweisen. Der Krebs, der an der weiblichen Bildung nagt, daß sie keine energische Verbindung mit den Lebensinteressen des Mädchens eingeht, ist offenbar als Hauptgefahr erkannt und soll bekämpft werden.

Nicht ausgesprochen ist aber, was allein Wandlung schaffen könnte, daß die Aufgabe der höheren Mädchenschule sein muß, nicht nur in das Leben einzuführen, sondern auch durch Entwickelung aller Kräfte für das Leben zu rüsten. Daß der schon auf schnelle Blüte hin drängenden Mädchennatur die Treibhauskultur des Gefühlslebens besonders verhängnisvoll sein muß, weil sie den Fruchtansatz von gesundem Wollen und Handeln aufhält, wo nicht zerstört, dem trägt der heutige Lehrplan der höheren Mädchenschule nicht genügend energisch Rechnung; er hat neue Lappen auf das alte verbrauchte Kleid geflickt. Das im einzelnen zu beweisen, fällt nicht allzuschwer. Vergleichen wir z. B. nur die Forderungen für den Geschichtsunterricht in höheren Knaben- und höheren Mädchenschulen. Für die Knaben verlangt man „Kenntnis der Geschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen und Entwickelung des geschichtlichen Sinnes". Also die Lust am Erkennen wird gestärkt, die Klarheit des Urteils wird gefördert und das scheint ja doch weder „die höhere sittliche Auffassung

des Lebens, noch die Liebe zum Vaterlande und zur Menschheit" und hoffentlich auch nicht die Freudigkeit zur Hingabe an den Dienst des Vaterlandes und der Menschheit zu hindern. Oder sollen diese Gefühle und Strebungen im Knaben vernachlässigt werden zugunsten der abstrakten Wissenschaft? Für die Mädchen heißt es: „Der Geschichtsunterricht soll den Mädchen eine höhere Auffassung des Lebens vermitteln, die Liebe zum Vaterlande und zur Menschheit fester begründen." Wie kann dieses Ziel erreicht werden anders, als durch „Kenntnis der Geschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen und Entwickelung des geschichtlichen Sinnes," also durch denkende, nicht gefühlvolle Einführung in das Wissen? In Naturwissenschaften, also dem Gebiet, auf dem es in hervorragender Weise einmal möglich wäre, die höheren Bildungsstoffe in lebendige dauernde Beziehung zu den Lebensaufgaben jedes Mädchens zu bringen: welch geringe Kenntnisse werden da gefordert, wie sparsam wird die Unterrichtszeit zugemessen, wie ausgeschlossen bleibt auch da jede denkende, systematisch vergleichende Vertiefung! Es scheint, daß zur Vermeidung des „Scheins der Wissenschaftlichkeit", den man doch hoffentlich für den Knaben ebenso vermeiden möchte — oder nicht? — es bei den Mädchen für besser befunden wird, an der Oberfläche der Erscheinungen hängen zu bleiben und auch hier wieder das Eindringen in ursächlichen Zusammenhang und Entwickelung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse als unweiblich zu vermeiden. Welches Mädchen versteht beim Verlassen der Schule die einfachsten Vorgänge des Lebens und den Zusammenhang physikalischer und chemischer Erscheinungen? Warum wünscht sich der Knabe Dampfmaschinen nnd Elektrisiermaschinen und dgl. zu Weihnachten und das Mädchen erhält Ballkleid und „Trotzköpfchen" oder „Backfischchens Leiden und Freuden"? Allerdings kämpfen mit den Vorurteilen und Oberflächlichkeiten des Hauses und der Gesellschaft Götter selbst vergebens; aber bei einem solchen Lehrplan macht die Schule auch durchaus keine göttlichen Versuche, das Übel zu dämpfen. Wenn ich nun noch auf das Rechnen hinweise, das das knappe Knabenpensum für kaum 6 Jahre auf 8 Jahre in der höheren Mädchenschule auseinander

zieht, um ja nicht abstrakte Denkübungen zu geben; auf die fremden Sprachen, die auch nur dem praktischen Können, nicht aber dem innerlichen Wachsen geistiger Kräfte dienen sollen, auf die Lehrziele im Deutschen, bei denen eindringendes Sprachverständnis, grammatische Schulung, logische Dispositionsübungen geradezu als der weiblichen Natur widerstrebend eingeschränkt werden, so ist das Urteil nicht allzu schwer mehr. Dieser Plan hebt zwar das alte „Gehabt haben" und „Vielwissen", die sinnlose Stoffumfassung wie den Schwulst der Phrase auf. Aber er setzt an die Stelle des falschen „Scheins der Wissenschaftlichkeit" nicht eine wissenschaftlich vertiefte höhere Bildung zu geistiger und sittlicher Kraftentwickelung, sondern einfach eine ganz nette, für die meisten geselligen und männlichen Ansprüche genügende praktische Frauenbildung, die allerdings in 9 Jahren gut erledigt werden kann und wirklich wissenschaftlich gebildete Lehrkräfte zwar bei etwaigen guten Gehältern ja immerhin verwenden kann, aber ihrer zur Lösung der Aufgabe nicht ernstlich bedarf. Dies ist, trotz des Titels „Höhere Mädchenschule" nicht „höhere Schulbildung", und die Schule steht nach wie vor, oder vielmehr jetzt erst recht unter dem Fluch des „Begriffs einer eigentümlich weiblichen Bildung, welche nach Umfang und Inhalt, nach Grundlage und Ziel von der männlichen verschieden ist."

IV. Die Privatschule.

Die Privatschule hat alle Vorzüge und Nachteile des langsam Entwickelten vor den bewußten Schöpfungen, auf ihr ruht die Kraft und der Ballast der Vergangenheit. Sie ist aus den zwei Quellen entstanden: dem kirchlichen Interesse und der Familienfürsorge. Als kirchliche Gründung lebt sie noch heute ihr kräftiges, zuweilen durch Kulturkampfversuche gehemmtes Leben in den Klosterschulen, die niemals auf die elende Stufe der Klippschulen herabsanken und niemals, bei dem reichen Kirchengut, durch Abhängigkeit von anderen Faktoren bestimmt waren. Die Universalität ihrer Mutter, der katholischen Kirche, brachte es mit sich, daß den Klosterschulen in Zeiten, wo die deutsche Kultur darnieder lag, ganz ungehindert die reichen Bildungselemente aus anderen Ländern, speziell Frankreich, zuflossen. Die Pflege herzlicher katholischer Frömmigkeit, der „Seelenstille, Seelenreinheit, Seelenschönheit", die Pflege feiner Sitten, gute sprachliche Schulung, sind ihr Charakteristikum. Die der weiblichen Bildung ungünstigen Einflüsse Frankreichs, Rousseaus Lehre, daß das Weib geschaffen sei pour plaire à l'homme, sowie der oberflächliche Abklatsch französischer Salonbildung, mußten ihnen ferner bleiben. Dagegen war ihre schwächere Seite ungehinderte nationale Erziehung und die rückhaltlose Freude an der auf protestantischem Boden erwachsenen literarischen und künstlerischen Kultur. Ich habe in Trier eine Ursulinerinnenschule, viele katholische Schülerinnen solcher Schulen und katholische Lehrschwestern kennen gelernt und die größte Hochachtung vor ihnen empfunden. Sie haben eiuen feinen guten Geist gepflegt und liebevoll fröhlich erzogen; die Intelligenz und Bildung einiger Lehrschwestern stand auf voller Kulturhöhe, und sie erzogen, wenn auch in französirenden Formen

vielleicht und sicherlich unter erschwerten Umständen, zu ehrlicher Liebe zum deutschen Vaterlande. Die Schülerinnen feierten, unter Anleitung der Nonnen, ebenso begeistert ihre nationalen Festtage als Mädchen, die stramm preußische Gesinnungstüchtigkeit eßlöffelweise schlucken. Ich habe sogar selten so weiblich fein und klug durchdachte Worte über Goethe gehört als in einer stundenlangen Unterhaltung mit einer studierten Schwester Oberlehrerin. Sie haben ja einen anderen Geist als wir; wahre katholische und wahre evangelische Frömmigkeit können nur bis zu einem gewissen Punkt sich verstehen, dann hört die Möglichkeit des Verständnisses auf. Aber viele Nonnenschulen stehen auf der Höhe katholisch-deutscher Bildung, stiften in ihren Ländern unendlichen Segen durch gründliche Bildung deutscher Frauen und stehen himmelhoch über dem aufgeklärten Bildungsphilistertum in einer Erziehungsprivatindusterie, die über leere Oberflächlichkeit ihre Bildungsetiketten klebt.

Seit der Gegenreformation begann, wie wir wissen, eine neue Blüte der Nonnenschulen in Deutschland, und es ging ihnen zu manchen Zeiten wie den Kindern Israel in Egypten: „je mehr man sie drückte, um so mehr breiteten sie sich aus!“ Viele Orden nahmen als 4. Gelübde die Jugenderziehung auf sich, einige bewahrten sich dadurch vor der Säkularisation. Am Rhein, in West- und Mitteldeutschland, breiteten sich besonders die Ursulinerinnen aus, im Süden die Englischen Fräulein. Im 18. und 19. Jahrhundert sind noch viele neue Erziehungsorden entstanden, sie haben die katholischen und gemischt katholischen Länder mit einem Netz zum Teil sehr berühmter Erziehungsanstalten überzogen, die neben den Krankenschwesterorden die beste Propaganda treiben für die katholische Religion, indem sie ihre Früchte zeigen. Gegen diese Art Eroberung hilft uns Protestanten weder Raisonnement noch Unterdrückung, sondern allein die Errichtung von Schulen, die eben so energisch von wahrem evangelischem Geiste erfüllt sind und auf der Höhe einer in sich gefestigten Bildung stehen müssen. Diesen friedlichen Wettkampf kann nur der Staat führen, da die evangelische Kirche keine äußere Macht darstellt, wenigstens nicht darstellen

sollte, und da sie die Kraft nicht zusammenfassen, sondern jeden auf eigene Kraft stellen soll. Auch dem evangelischen Bunde, der eine freiwillige Kraftkonzentration ist, ebenso der evangelisch-humanem Geiste dienenden Comeniusgesellschaft wären hier ein segensreiches Arbeitsfeld gewiesen im Wettkampf mit der katholischen, unter ausschließlich kirchlichem Einfluß stehenden, hoch entwickelten Klosterschule. Doch hat auch die evangelische Kirche stets gestrebt, auf den weiblichen Geist und die Gemütsbildung der Mädchen Einfluß zu erhalten.

In der Zeit der Scheinbildung hat der geistliche Einfluß fast allein dem inneren Leben der Frauen gesunde Nahrung gegeben, weil er auf Sein statt Schein drang, das Leben mit Pflichten und die Seele mit höheren Interessen füllte. Geistliche haben von jeher besonderen Einfluß auf die Mädchenbildung gehabt und ihren „religiösen" Charakter gehütet; bis heute gilt in der Mädchenschule der Geistliche als der berufene Lehrer und Leiter, eine einfache Konsequenz aus den herrschenden Theorien über Ziele und Wege der Mädchenbildung. In Verhältnissen, wo geeignete tüchtige Lehrkräfte nicht zur Verfügung standen, ist auch der Pfarrer als Mädchenlehrer im Nebenamt von großem Segen gewesen. Doch hat andrerseits der geistliche Lehrer, den sein Amt treibt, direkt an die Gefühle zu appellieren, die verhängnisvollen Theorien, in den Mädchen mit Vernachlässigung der intellektuellen Kräftigung das „spezifisch Weibliche" heran zu pflegen, ganz besonders entwickelt. Die 2. Aufgabe des Geistlichen, den Lehrschatz der Kirche zu hüten, hat das Überwiegen des Religionsunterrichtes auf Kosten der den Intellekt entwickelnden Fächer mit veranlaßt, der Schule wurde Zweck, Tugenden zu lehren, statt Kräfte zu entwickeln.

Einen solchen „Gemütsbildungsplan" entwirft der früher schon genannte Direktor Spilleke[1]), der die Lehrstoffe folgendermaßen gliedert:

A. Unterrichtsgegenstände zur Erweckung des religiösen und sittlichen Sinnes.

1. Unmittelbarer Religionsunterricht,

---

[1]) S. G. Bäumer, a. a. O. S. 85.

2. Gesang,
3. Naturkunde (die lediglich unter dem Gesichtspunkte etwa des Liedes: Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht usw. gegeben werden soll),
4. Geschichte.

B. Unterrichtsgegenstände zur Erweckung und Bildung des Schönheitssinns:
1. Deutsch (!),
2. Schreiben,
3. Zeichnen,
4. Gesang,
5. Handarbeiten.

C. Unterrichtsgegenstände zur Bildung des Verstandes:
1. Deutsch,
2. Rechnen,
(also schnell erledigt!).

D. Unterrichtsgegenstände, die sich auf die künftige Stellung in den äußeren Verhältnissen beziehen:
1. Deutsch,
2. Rechnen,
3. Schreiben,
4. Handarbeiten,
5. Neue Sprachen, besonders französisch.

Die höhere weibliche Bildung wurde von diesen Kreisen mehr vom Standpunkt der Seelsorge als von dem der Unterrichtspflicht aufgefaßt. Aber als niemand sich der weiblichen Bildung annahm, als Kampe noch schreiben konnte in einer Denkschrift 1801: „Was die Bildung der Töchter der höheren Stände anbetrifft, so ist es dem Staate einerlei, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden", da nehmen sich fast nur die Geistlichen, die für das Heil der weiblichen wie der männlichen Seelen sorgten, der Mädchenerziehung an. Sie haben sie durch dürre Zeiten nach bestem Wissen und Gewissen hingeführt, bis das öffentliche Interesse erwachte. Außerdem teilten ja auch fast alle Fachleute ihre Grundansicht über Weiblichkeit, auf der die einseitige Richtung ihres Unterrichts ruhte.

Wir müssen also zusammenfassend sagen, daß die katholische Kirche eine hohe Blüte der Mädchenbildung in ihren Nonnenklöstern hervorgebracht hat, daß die evangelische Kirche das Interesse für Mädchenbildung stets wachzuhalten suchte, in den traurigsten Zeiten den Mädchen allein überhaupt etwas zu geben hatte, und daß die stark religiöse Richtung mancher Schulen nichts Notwendigeres verdrängte, sondern der geistigen Armut der Frau allein tieferen Gehalt für das Leben bot.

Eigentlich war es nur Sache der Familie, welche Bildung sie ihren Töchtern bieten wollte. Für das Familienleben ist das Mädchen bestimmt, in der Familie wird es sein Glück allein finden, die Familie muß es dafür erziehen. Bis heute schwebt vielen das unklare Ideal vor, die Mädchenschule müsse eine „erweiterte Familie" bilden, während das doch gar nicht ihre Aufgabe sein kann. Denn der Segen des Familienlebens liegt nicht im Nebeneinanderleben und nicht im Zusammenarbeiten und auch nicht allein in der gegenseitigen Beeinflussung, sondern er liegt in der glückseligen Lebensgemeinschaft, aus der junges Leben hervorquillt. Ich halte diesen Vergleich der Schule mit der Familie für eine unklare Gefühlsquasselei mit bedenklich schiefer Logik. Viel besser ist es, man versucht nicht solch erkünstelte Angleichungen, bleibt sich des prinzipiellen Unterschiedes der Aufgaben bewußt und sucht Zusammenhänge in der gemeinsamen Erziehungsaufgabe. Doch zurück zu den Anfängen der Familienschule. Das Haus war die Welt des Mädchens; es wuchs darin allen praktischen Aufgaben unter der Leitung der Mutter entgegen; aber den Unterricht in den notwendigen Kenntnissen konnte das Haus in den seltensten Fällen überwachen. Jeder kennt Luthers „Brief an die Ratsherrn" mit der klaren Begründung, warum für guten Unterricht anderweit gesorgt werden muß. Da aber, wie wir sahen, der Unterricht der Mädchen kein öffentliches Interesse war und die Klippschulen in schauderhaften Zustand gerieten, mußte selbst für die Erwerbung der elementarsten Kenntnisse Rat geschafft werden, wieviel mehr für die höheren Ansprüche an feinere Bildung. Es boten sich den evangelischen Familien drei Möglichkeiten: Hauslehrer, Familien-

zirkel und Institute. Alle drei hatten den Übelstand, daß die Mädchenerziehung den Launen der Mode preisgegeben war, so daß aus vielen Mädchen die oberflächlichen, vergnügungssüchtigen Geschöpfe wurden, die Mann, Kindern und Haushalt nichts sein konnten, wie Möser in seinen „Patriotischen Phantasien" beklagt. Oder die Fraueninteressen wurden auf der niedrigsten Stufe kleinlicher häuslicher Pflichten festgehalten: Seifekochen, Lichterziehen, Einmachen, Kochen und Hausputz füllte dann später allein die verengte Seele der Frau aus. In beiden Fällen starb das geistige Leben ab und die Frau sank zur Puppe oder Dienerin in ihrer kleinen Welt hinab. Ein Vorzug der Lage war, wenn der Unterricht durch Hauslehrer oder in Familienzirkeln gegeben wurde, daß das Mädchen möglichst lange in dem lebendigen ungestörten Zusammenhang mit seiner Welt blieb, in der Familie. Auf dem Lande, besonders in adligen Kreisen, herrscht die Erziehung durch den Hauslehrer vor, einen Kandidaten, der die Zeit des Wartens auf sein Amt ausfüllen wollte. Oft hat sich treue Freundschaft bis zum Lebensende aus solchen Verhältnissen entwickelt; oft war der Hauslehrer höherer Dienstbote, der nicht vorgestellt wurde, eine stumme Rolle spielte und gelegentlich den 4. Mann beim Kartenspiel abgab. Oder es trat bei den Töchtern an seine Stelle die französische oder deutsche Erzieherin. Ihr Verhältnis zur Familie und ihren Zöglingen wurde auch oft ein für beide Teile segenvolles, zuweilen unterlag es den gleichen Mißständen wie das des Hauslehrers. Der Unterricht war fast immer ziemlich willkürlich und regellos, die gesellschaftlichen Bedürfnisse gaben den Maßstab, ein sachlicher Maßstab existierte ja nicht. Höchstens überwachten tüchtige Eltern oder ein freundlicher Geistlicher den Verlauf. Aus dieser Erziehung gingen aber oft feine zarte Frauencharaktere hervor, die stille Harmonie liebten und vor allem Rohen zurückbebten und zuweilen doch im Leben durch überraschende Kraft sich bewährten. Seitdem der Staat sich um jede Erziehung bekümmert, müssen auch die Erzieherinnen sich demselben Examen unterziehen wie die öffentlichen Lehrerinnen, und ihr Unterricht gleicht sich dem der Schulen an.

In engeren Verhältnissen, in kleinen Städten und zuweilen auch in manchen Verkehrskreisen größerer Orte suchte man den Unterricht der Mädchen billiger zu gestalten durch die Familienschulen. Man engagierte einen Lehrer, vielleicht einen verunglückten Philologen, einen Kandidaten oder eine Lehrerin auf gemeinsame Kosten und sammelte die Mädchen zu einem kleinsten intimen Zirkel, in dem nichts Rohes oder Fremdes aus der Welt an sie heran konnte. Oder ein Geistlicher versammelte wenigstens einen Kreis von Mädchen, um ihre elementare Bildung zu vervollständigen durch Literatur, Religionsgeschichte, Kunstgeschichte und Sprachen. Die kleine Familienschule besorgte natürlich auch die Elementarbildung der Mädchen; in diesen Schulen herrschte oft eine unglaubliche Regellosigkeit. Wo tüchtige Kräfte wirkten, ist aus diesen Zirkeln ein Teil der größeren Privatmädchenschulen hervorgegangen; andere entwickelten sich aus den französischen Instituten, die besonders in den kleinen Residenzen entstanden waren. Daher sind noch heute so viele Privatschulen mit Pensionaten verbunden, so daß die gut zahlenden Pensionärinnen die Schule mit erhalten helfen. Wir verstehen die Vielgestaltigkeit dieser Schulen, von den 1—2 klassigen kleinen Zirkeln bis zur vollausgestatteten Schule, und ihre ganz verschiedenen Lehrziele, da sie durchaus nur von den örtlichen Verhältnissen und den Wünschen der Gesellschaft, allenfalls von der Konkurrenz mit ähnlichen Anstalten abhängig waren. Sie sind aus dem praktischen Leben erwachsen; ohne ihre Vorarbeit hätte kein Pädagoge in Deutschland an die Errichtung und Ordnung der öffentlichen Mädchenschule gehen können; der Boden dafür wäre gar nicht da gewesen.

Das Hervorwachsen aus den Bildungsbedürfnissen der höheren Stände für ihre Töchter drückte allen diesen Anstalten einen besonderen Stempel auf. Da war erstens das Vorherrschen der fremden Sprachen, für den Salon berechnet; zweitens die größere Beweglichkeit des Lehrplans, der sich nach den Wünschen des Publikums gestaltet; drittens die größere Wichtigkeit der äußeren Erziehung und der Behaglichkeit der Schülerinnen, um die Familienansprüche zu befriedigen. Diese

Schulen kamen meist unter die Leitung von Frauen und hatten hauptsächlich Frauenunterricht. Die natürliche Begabung der Frau für Erziehung und ihr hingebender Eifer für den Beruf erreichte oft ausgezeichnete Resultate. Bis heute haben viele Familien der exklusiveren Stände eine Vorliebe für die Privatschule, die ihnen eben mehr Berücksichtigung der Familienwünsche und einen stärkeren weiblichen erziehlichen Einfluß auf die Mädchen zu garantieren scheint. Die Privatschule kann sich nach ihrem Publikum mehr richten, die öffentliche Schule nimmt alles auf, was ihren Unterricht sucht, und hat als alleinige Richtschnur den von der Behörde vorgeschriebenen Lehrplan. Aber die schwache Seite dieser Privatschulen war der methodisch geordnete, stramme Unterrricht. Denn den Lehrerinnen fehlte die systematische gründliche Vorbildung; tüchtige männliche Kräfte ließen sich schwer dauernd fesseln. Je mehr der akademische Pädagoge in die öffentliche Schule eindrang, um so notwendiger wurde er auch für die Privatschule. Wo die Schule als Erwerbsquelle gegründet war, da suchte man mit besonderem Eifer zugkräftige Lockvögel an die Schule zu fesseln für die Hauptstunden: den beliebten Modeprediger, den Renommierprofessor, die elegante Französin, den gewandten Rechenlehrer; oft nahmen sie gar schlimme Oberflächlichkeiten zu Hilfe: interessante junge Lehrer sollten fesseln, Tanzkränzchen sollten amüsieren, und ähnliches.

Erst recht die ernsten Anstalten müssen sich für die wichtigsten Fächer für tüchtig geschulte Kräfte sorgen, die teuer bezahlt werden und schwer zu haben sind. Gar manche sorgende Schulvorsteherin hat ihre Existenz riskiert und schwerste pekuniäre Opfer bringen müssen, um die Konkurrenz aushalten zu können. Dieser industrielle Charakter der Anstalten zwingt dazu, noch viel ungerechter als in den unter männlicher Leitung stehenden öffentlichen Anstalten Pflichten und Rechte unter den männlichen und weiblichen Lehrkräften zu verteilen. Der Professor, der Pastor, der gute Rechen- oder Naturgeschichtslehrer kommen eilig für eine knappe Stunde, brauchen sich um nichts zu kümmern, selbst der Besuch der Konferenz ist eine Gnade, und erhalten pro

Stunde 3—5 M.; die junge Lehrerin muß während der ganzen Schulzeit in der Schule sein, stets bereit, zuzuspringen; sie gibt 24—27 Stunden wöchentlich und erhält — 750—1000 M. Das ist eine ungerechte, aber oft unabänderliche Härte im Privatschulleben, das mit der Vorsteherin selbst auch nicht sanft umspringt. Mühsam muß sie sich beim Publikum ihre Stellung erringen; sie muß nach oben sich anpassen, gegen ihre Lehrer oft schweigen, wenn diese das Amt als Nebenamt und Erholungszeit von ihrer eigentlichen Arbeit im Gymnasium und der Knabenschule betrachten. Sie muß die Kräfte nehmen, wie sie sie haben kann, und doch alle Verantwortung tragen. Aber die Besten unter ihnen halten die Fahne der Mädchenbildung hoch, erziehen die Mädchen zu Persönlichkeiten und bieten ihren Lehrerinnen eine Heimat in ihrer Anstalt. Zu den vielen Imponderabilien, die guten Privatschulen den Wert sichern, gehört der Einfluß hochstehender Frauenpersönlichkeiten auf die heranreifenden Mädchen im Unterricht, von dem H. Lange sagt: „Liegt die Erziehung in der Hand von Männern, so muß künstlich gesucht werden, was sich bei der Erziehung durch Frauen von selbst ergibt: die zwanglose, das Innerste der weiblichen Natur ergreifenden Anpassung des Unterrichts an die Eigenart des Mädchens, jene feine, als Methode gar nicht lehrbare Anpassung, von der die Wirksamkeit besonders der ethischen Momente des Unterrichts im tiefsten Grunde abhängig ist."

Aus den Frauenkreisen der Privatschulen ist zuerst der Ruf ertönt nach wissenschaftlicher Ausbildung der Lehrerin; sie haben nicht geruht, bis Bildungsgelegenheiten für wissenschaftliche Vertiefung geschaffen waren. Denn auch wir Frauen wünschen für den Lehrkörper der „höheren Mädchenschule" eine „wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Leitung und wissenschaftlich gebildete, erprobte und geprüfte Lehrkräfte".

V. Das Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule.

Wir haben bei der Besprechung der höheren Mädchenschulen schon öfter von der Berechtigung und den Wünschen der verschiedenen Lehrerkategorien an der „höheren Mädchenschule" gesprochen. Wir sehen zunächst den Kleriker, die Nonnen, den Spielmann und die Hofmeisterin, den minderwertigen Lehrer der Jungfrauenschulen, die Lehrbasen, die „ehrlichen, frommen Matronen", die Pädagogen und Geistlichen, dann die akademischen Philologen und Theologen, die Lehrerin, die Gehilfin, die Oberlehrerin ihre Plätze einnehmen. Wir haben den Kampf zwischen akademischen und seminarischen Lehrern und zwischen Mann und Frau um die Mädchenschule beobachtet. Die Weimarer fordern „wissenschaftliche Leiter und Oberlehrer, daneben erprobte seminaristische Lehrer und geprüfte Lehrerinnen. Die Berliner verlangen vor allem tüchtige Bewährung als Mädchenlehrer; die Bestimmungen erklären Gleichberechtigung aller Kategorien für das Richtige. In der Praxis steht an der Spitze der öffentlichen höheren Mädchenschule meist der akademisch gebildete Direktor, um ihn gruppieren sich mehrere Oberlehrer, tüchtige Mittelschullehrer und in steigender Anzahl gründlich gebildete Lehrerinnen. Kleinere Städte, die sich nach den Bestimmungen eine „höhere Mädchenschule" leisten wollen, beantragen die Ernennung ihres Mädchenschulrektors zum Direktor, schaffen schnell für einen der ältesten Lehrer eine Oberlehrerstelle und ernennen eine der ältesten Lehrerinnen zur Gehilfin, meist auch zur Oberlehrerin. Die Versuche mit akademischen jungen Lehrern gaben sie bald auf, da diese immer fortstreben, und sie holen sich statt dessen die viel billigere geprüfte Oberlehrerin herbei. In den

höheren Mädchenschulen der größeren Städte und in den königlichen Anstalten sitzen die männlichen Akademiker als Direktoren nnd Oberlehrer so sicher, wie nur die Durchführung der Weimarer Beschlüsse ihnen gewährt hätte. An diesen Schulen wird weniger der akademische Lehrer als der seminaristische Lehrer und die nicht wissenschaftlich geprüfte Lehrerin durch die Oberlehrerin ersetzt, die dann allerdings auch wissenschaflichen Unterricht erteilt. Hie und da bringt wohl einmal ein besonders tüchtiger Seminariker zur Oberlehrerstelle und Oberlehrerarbeit auch an den großen Schulen durch. Städtische Schulen unterscheiden sich bis jetzt von den königlichen Schulen in den Anstellungsverhältnissen dadurch, daß jene für die Oberlehrerinnen, die sie anstellen, auch etatsmäßige Stellen schaffen, daß diese aber zwar Oberlehrerinnen anstellen, jedoch außer der einen, seit 1894 existierenden Oberlehrerinnenstelle keine weitern etatsmäßigen Stellen schaffen, sondern sich die Arbeit der Oberlehrerin für das Anfangsgehalt der einfachen Lehrerinstelle leisten lassen, was natürlich billiger kommt. Diese Oberlehrerinnen darben und zersorgen sich oder geben Privatunterricht nebenher; es sind vielleicht 10 bis 15 geprüfte Oberlehrerinnen unter so schwierigen Verhältnissen im Staatsdienst, bis jetzt vergeblich auf erträglichere Verhältnisse hoffend. Alles ist an den öffentlichen höheren Mädchenschulen in unzufriedener Wartestimmung. Die Akademiker ziehen sich zurück, da der Charakter als „höhere Lehranstalt" zweifelhaft ist und die Gehaltsverhältnisse ungünstiger sind als an den männlichen höheren Schulen. Die Philologenebbe begünstigt diesen Rückzug, hinter ihnen dringen die Oberlehrerinnen ein. Sie hoffen, sich für die Dauer zu bewähren, wissen aber genau, daß sie ihre Anstellung mehr der Nachfrage und der Billigkeit ihrer Ansprüche, als einem sichern Prinzip verdanken. Die Gehaltsverhältnisse sind gesetzlich noch nicht normiert; eine Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts vom 27. April 1892 sichert, so lange kein Schutzgesetz da ist, die städtischen Behörden gegen zwangsweise Erhöhung der rechtlich bestehenden Gehälter an ihren höheren Mädchenschulen. Die seminaristischen Lehrer an den höheren Mädchenschulen sind ebenfalls unzufrieden. Während

den Akademikern jedes pädagogische Examen erlassen ist, müssen sie für ihre Anstellung das Mittelschul- und Rektorexamen bestanden haben. Trotzdem stehen sie in der Praxis zurück hinter den akademischen Lehrern und den Oberlehrerinnen, in die ethischen Fächer und den Sprachunterricht der Oberstufe kommen sie selten, und ihre Gehälter sind knapp. Die anderen Lehrerinnen leiden auch an besonderen Nöten, obwohl sie, früher angestellt, meist auf weit besserer Gehaltsstufe stehen als die neue Oberlehrerin. Sie empfinden schmerzlich die Mängel ihrer Vorbildung, die den Ansprüchen einer früheren Zeit entspricht. Die empfinden das Unbehagen am meisten, die durch praktische Tüchtigkeit und eigene stille Weiterarbeit am meisten vorgeschritten sind. Die technischen Lehrerinnen sind in den alten, für sie verhältnismäßig günstigen Verhältnissen geblieben. Der Vorzug der öffentlichen Schulen für die Lehrer liegt in der Sicherheit ihrer Anstellung und in ihrer Pensionsberechtigung als männliche und weibliche Beamten. Diese Sicherheit erhielten sie durch das Relikten- und Pensionsgesetz vom 11. Juni 1894. Daher drängen jetzt die Lehrerinnen auch alle vom Privatschuldienst fort und in die öffentlichen Schulen und die Volksschulen hinein; Erzieherinnen sind kaum noch zu haben. Und doch waren ein paar Jahre Erzieherinnenleben für die jungen Lehrerinnen eine so gute Ergänzung für die Berufsvorbereitung, wo sie selbständig in sich und fest in der Arbeit werden konnten. Aber auch hier ist die Praxis des Lebens mächtiger als alle theoretische Einsicht.

Die Verteilung der Arbeitsfächer im Kolleg hängt natürlich ganz vom Ermessen des Direktors ab. Der eine Direktor legt z. B. prinzipiell den Religionsunterricht auf allen Stufen in Frauenhände; der andere gibt ihnen lieber alles andere als Religion zu unterrichten. Des Sprachunterrichts haben sich die Lehrerinnen besonders bemächtigt, einmal, weil sie viel öfter als Erzieherinnen oder zur Ergänzung ihrer sie selbst unbefriedigenden Ausbildung im Auslande waren als die Lehrer, und dann, weil man oft der Frau mehr sprachliche Gewandtheit und Beweglichkeit zutraut. Deutsch und Geschichte unterliegt denselben Meinungsverschiedenheiten wie Religion. Neuerdings bringen mit besonders

gutem Erfolg gründlich gebildete Lehrerinnen in den naturwissenschaftlichen Unterricht ein, bei dem ihnen, gleiche wissenschaftliche Tüchtigkeit wie bei den Männern vorausgesetzt, praktische Frauenart die Anknüpfung an das Leben und die Interessen der Mädchen erleichtern. Aber die Verteilung der Fächer beruht höchstens auf Gewohnheitsrecht, dem sich der Direktor bis zu einem gewissen Grad fügt; die neuen Oberlehrerinnen durchbrachen die alten Gewohnheiten, und für sie haben sich noch keine neuen sicher herausgebildet. Die Disziplin in der Schule handhaben im Durchschnitt die Lehrerinnen natürlicher als die Lehrer, da sie mehr Blick auf das Kleine haben und doch auch harmloser zu den Schülerinnen stehen. Dagegen haben die Lehrer von vorne herein ein größeres Gewicht der Autorität, wenn sie es nicht selbst zerstören lassen. Die Vorsteher und Vorsteherinnen der Privatschulen haben nicht Beamteneigenschaft, dürfen sich daher ausdrücklich nicht Direktoren und Direktorinnen nennen. Vorsteherinnen müssen das Vorsteherinnenexamen abgelegt haben, das etwa dem Rektorexamen entspricht. Die Gehaltsverhältnisse der Privatschulen regeln sich ganz nach Angebot und Nachfrage, wie wir sahen. Es wird jetzt für die öffentlichen Schuleu eine Regelung angestrebt und für die weiblichen Lehrkräfte etwa 75 % vom Lehrergehalt, womöglich aber eine andere Skala verlangt. Umfassende statistische Untersuchungen sind schon als Vorarbeit geleistet, aber das Interesse der Behörden und der Abgeordneten hat sich bis jetzt in Worten erschöpft. Diese Regelung würde auch den Privatschulen zu Gute kommen, weil sie zur Angleichung gezwungen würden. Der dunkle Punkt bei der Anstellung an Privatanstalten ist der Mangel an Altersversorgung, der besonders die alten Lehrerinnen oft der Not ausliefert und der *barmherzigen Fürsorge* überläßt, wo glückliche Menschen ein *Recht* auf Versorgung haben. Das Solidaritätsgefühl der Lehrerinnen und das öffentliche Interesse haben möglichst abzuhelfen gesucht. Es sind aus eigner Kraft der Lehrerinnenverbände Feierabendhäuser entstanden, die der alten Lehrerin eine Heimat bieten sollen, sie freilich auch an eine nicht selbst gewählte Gemeinschaft binden. Die „Allgemeine deutsche Pensions-

anstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen" bietet unter staatlicher Aufsicht Sicherheit nach ganz bestimmten Statuten, ähnliche Versicherungen gewähren die Kaiser Wilhelmspende und andere Kassen. Die Pensionsanstalt ist unendlich segensreich, wird aber lange nicht genügend benutzt wegen mancher Vorurteile und wegen der Einzahlungen, die die Lehrerinnen bei ihrem knappen Gehalt oft nur schwer leisten können. Doch versuchen die Leiter der Privatschulen, ihre Lehrerinnen zu zwingen, indem sie die Hälfte tragen. Neben die freiwillige Altersversorgung ist neuerdings eine zweite getreten: das Klebegesetz ist auf alle Privatlehrerinnen ausgedehnt unter manchen Kämpfen und starkem Widerstand. Es sichert wenigsteus eine kleine Invaliden- und Altersversorgung. Es ist bei dem sozialen Zug unserer Zeit nicht so bitter, als die Vorurteile der Standesgewohnheiten es erscheinen lassen. Da diese aber wohl kaum zu besiegen sind, so ist doch zu wünschen, daß einmal eine Zeit kommt, wo die weiblichen höheren Berufe eben so wenig zu kleben brauchen wie die männlichen, ja, wo ein Monopol der Alterssicherheit überhaupt nicht mehr blos die „höheren Berufe" bevorzugt.

In den allerletzten Tagen ist noch eine Altersversicherung im Anschluß an die Allgemeine Pensionsanstalt eingerichtet worden, eine Sparversicherung mit bedingter Rückgewähr für die Privatschulanstalten. Die Vorsitzende des Wohlfahrtsverbandes, Frl. Sprengel, hat nach heißer Arbeit in Verbindung mit andern Hilfskräften erreicht, die Satzungen festzulegen, nach denen die neue Einrichtung sich der Pensionsanstalt angliedert und den Lehrerinnen eine bessere Altersversorgung gewährt.

In bezug auf die Vorbildung der Lehrkräfte an höheren Mädchenschulen haben wir noch einige Besonderheiten zu beachten. Erstens, daß die Mädchenlehrer absolut ebenso vorbereitet werden als die Knabenlehrer. Der Akademiker beherrscht offenbar kraft seiner wissenschaftlichen Fachkenntnisse die Aufgabe, diese den Kindern in erziehendem Unterricht nahe zu bringen, Methode ist Schall und Rauch und gehört der elementaren Bildung an. Der Seminariker hat seine systematische Psychologie und Unterrichts- und Erziehungslehre „gehabt," die

in der drangvollen Enge der Seminarvorbereitung hauptsächlich auf die Praxis des Unterrichts in allen Fächern und auf allen Stufen losgeht, aber das Geschlecht nicht berücksichtigt. Es schleicht sich jetzt wohl, bei den trüben Erscheinungen des Volkslebens, die Berücksichtigung der Pathologie ein, die Lehre von der erblichen Belastung und den psychopathischen Minderwertigkeiten kann nicht länger unbeachtet bleiben, wenn man von Erziehungsschule reden will, aber — von psychischem Unterschied der Geschlechter, auf den doch die ganze Trennung der Knaben- und Mädchenschulen zurückgeht, von Verschiedenheiten der Erziehungsbedürfnisse, ist nirgends die Rede. Die meisten Lehrer bringen allgemeine Anschauungen über Weiblichkeit mit und bauen sich daraus allerhand Regeln selbst auf, wie man den Intellekt der Mädchen weiblich entwickelt und auf die Gemütsbildung los geht — man hat ja die Lehre vom Wesen und der Entstehung der Gefühle, der sinnlichen und höheren, formalen und qualitativen Gefühle gehabt — und damit das Wollen und Können regelrecht beeinflußt. Ich glaube nicht eher an Besserwerden in der Mädchenerziehung, als bis man es öffentlich für der Mühe wert hält, statt der Worte über „weibliche Eigentümlichkeit" das Wesen des Mädchens naturwissenschaftlich und psychologisch zu untersuchen. Dann wird man höchstwahrscheinlich zu anderen Resultaten über das Wesen der Weiblichkeit kommen. Es sind die alten Geigen: man überläßt dem Instinkt der Frau, sich zu höherer Bildung zu erheben, und man überläßt dem Instinkt der Mädchenlehrer, diese Instinkte der Mädchen richtig zu fassen, Das Verhältnis der Geschlechter bleibt auch in dieser Beziehung ein Instinktverhältnis!

Die Ausbildung der Lehrerin geschieht in dreijährigen Seminaren, mag sie sich für Volksschulen oder höhere Schulen vorbereiten. Bei der zukünftigen Volksschullehrerin wird die Absolvierung einer guten Mittelschule, bei der Seminaristin für höhere Schulen die absolvierte höhere Mädchenschule vorausgesetzt. In den höheren Seminaren werden beide Sprachen energisch getrieben, auch ist die Ausbildung in Deutsch und Geschichte etwas umfassender. Bei der Lehrerinnenprüfung hat die „höhere"

Lehrerin dem entsprechend auch in beiden Sprachen die Prüfung abzulegen und muß etwas mehr in Deutsch und Geschichte wissen. Die dümmeren, geistig unbeweglicheren Seminaristinnen fallen oft im „höheren“ Examen der Sprachen wegen durch und bekommen zuweilen doch noch das Zeugnis für Volksschulen. Dann dürfen sie also, statt in den kleineren Unter- und Mittelklassen der höheren Schule, in den überfüllten Volksschulklassen bis zur Oberstufe unterrichten. Die Seminaristin wird zugleich in Übungsschulen in die Lehrpraxis eingeführt, nach Analogie der männlichen Seminare. Da keinmal vorher irgend ein entlastendes Examen stattfand, schleppt sich die Seminaristin für höhere Schulen mit den Fächern der Seminarlehrer in Theorie und Praxis und den beiden Fremdsprachen zum Examen und wird meist hochgradig nervös an dieser vielseitigen Überlast, die kein Mann in der Weise zu tragen hat. Die oft besprochene Nervosität der Lehrerin hat darin auch ihre natürlichen Gründe neben manchen anderen. Noch auffallender als bei der pädagogischen Ausbildunng der Lehrer ist es, daß auch bei der Seminaristin Psychologie und Pädagogik nicht vom allgemeinen Schema abweichen. Sie regen selten Verständnis des Lebens in der Lehrerin an, sondern drillen sie meist nur auf eine bestimmte Unterrichtsmethode. Die Mädchen sind höchst erstaunt, wenn sie diese Lehren auf sich und die Beobachtung des Kindes im wirklichen Leben anwenden sollen. Ich habe einmal bei einem bekannt tüchtigen Lehrer eine Stunde über „Die sittlichen Gefühle“ gehört. Das hörte sich an wie ein warm gegebener Mathematikunterricht und genügte auch der Forderung der Konzentration, da er an die vorige Literaturstunde über eine Schillersche Ballade und die vorige Geschichtsstunde über griechische Kultur anknüpfte.

Für Sprachen und die technischen Fächer sind noch besondere Prüfungen eingerichtet, ebenso muß die Vorsteherinnenprüfung besonders abgelegt werden. Die Oberlehrerinnen müssen das erste Lehrerinnenexamen abgelegt und sich dann 5 Jahre in der Praxis, 2 Jahre in höheren Schulen bewährt haben. Die Art ihrer Vorbildung für das wissenschaftliche Examen ist ihnen überlassen, sie ist ihnen dadurch erleichtert, daß die öffent-

lichen Lehrerinnen Urlaub erhalten, daß Vorbereitungskurse errichtet sind durch Initiative von Privatkreisen, und daß die Universitäten sich ihnen als Hörerinnen öffnen. Neuerdings können Damen, die das Maturitätsexamen bestanden haben, auch an deutschen Universitäten immatrikuliert werden und das volle Examen pro facultate docendi ablegen. Es ist auf diesem Gebiet alles in schnellem Kulturfluß, wenn nicht unerwartete Hemmungen die Entwickelung wieder unterbinden, was Gott verhüten möge.

Aber wir müssen auch hier wieder zusammenfassend sagen, daß die vielberufene Andersartigkeit der auf dem „Begriff einer eigentümlichen weiblichen Bildung, die nach Umfang und Inhalt, Grundlage und Ziel von der männlichen verschieden ist", beruhenden Mädchenschulbedürfnisse nicht in einer besonderen Vorbildung der Mädchenschullehrkräfte für ihre besonderen Aufgaben, sondern mehr in größerer Gleichgültigkeit gegen die Art ihrer Vorbildung und in geringeren Rang- und Gehaltsverhältnissen zum Ausdruck kommen. Nicht Andersartigkeit, sondern Minderwertigkeit ist die Signatur dieser öffentlichen Wertung der Mädchenschulbedürfnisse in bezug auf ihre Lehrkräfte.

VI. Übersicht über die ausländischen Verhältnisse der höheren Mädchenschulen.

Daß unsere deutsche höhere Mädchenschule in allen Beziehungen aufs dringendste einer zeitgemäßen Umgestaltung bedarf, ist wohl von niemand mehr bestritten. Warum diese Umgestaltung immer noch „vor der Zeit" zu sein scheint; warum vor allem die beiden Hauptbedürfnisse, daß der Staat für die höhere Mädchenbildung zu sorgen habe, und daß die Frau die Bildung ihres Geschlechtes mindestens mitzubestimmen und mitzuleiten habe, immer noch nicht in der Öffentlichkeit zur vollen Anerkennung gelangt sind, diese Fragen steigen besonders bitter auf, wenn wir das ausländische Mädchenschulwesen mit den deutschen Verhältnissen vergleichen. Man rettet dann wohl seinen zuckenden Patriotismus hinter die Deutschemichelphrase: „Ja, aber wir Deutschen sind gründlicher!" Was hilft denn aber eine Gründlichkeit, die weder von dem überholten ewig Gestrigen, noch von einseitigen Grundsätzen abkommen kann und darum zu durchaus unbefriedigenden Resultaten führt? Unsere deutschen Mädchen werden weder für das öffentliche Leben noch für das häusliche und gesellige Leben der Neuzeit solide ausgerüstet, sie stehen den politischen Erscheinungen mit stumpfer Verständnislosigkeit, den sozialen Erscheinungen mit unwissender Unbehilflichkeit, der Kulturentwickelung ohne tiefere Teilnahme, den Mutterpflichten ohne jede Vorbereitung und den häuslichen Pflichten mit gleichgültiger Überhebung gegenüber; sie werden weder an ernstes Denken, noch an sittliches Wollen, noch an energisches Handeln gewöhnt. Allein ihre starken weiblichen Instinkte und das unauslöschliche menschliche Bedürfnis nach Lebensbetätigung

bewahrt sie vor dem Versinken in öde Leere und treibt sie, tastend und strauchelnd nach Nahrung für ihre jungen Kräfte zu suchen und sich jedem Dämmerlicht, das ihnen Lebensinhalt verspricht, entgegen zu drängen. Womit hat das weibliche Geschlecht verdient, so in der Irre zu wandeln, daß man die Worte anwenden kann: „Sie begehren sich zu sättigen von den Trebern, die die Säue essen, und niemand gibt sie ihnen!" O, daß Gott den Himmel zerrisse und führe herab!

Wie befriedigt das Ausland seine Mädchenbildungsbedürfnisse? In Österreich scheint die Mädchenbildungsfrage im allgemeinen noch nicht viel besser gelöst zu sein als in Deutschland. Doch ist hervorzuheben, daß in Österreich viel allgemeiner die Volksschule aller Bildung die Grundlage gibt, daß Bürgerschulen, dreiklassig, vom 11.—14. Jahre sich von der Volksschule abzweigend, für die Mädchen wie für die Knaben errichtet sind (von 650 Bürgerschulen sind 292 für Mädchen, 358 für Knaben bestimmt), daß einige Mädchenlyzeen und höhere Töchterschulen in den Rang von Mittelschulen (in Österreich das, was wir in Deutschland höhere Schulen nennen!) durch ministeriellen Erlaß eingereiht sind, und daß das Lehrziel für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten gleich bemessen ist. Die Darstellerin des „Standes der Frauenbildnng in Österreich", Auguste Fickert, konnte doch in dem Lange-Bäumerschen Handbuch das getroste Wort sprechen: „Wenn den Frauen in Österreich die Bildungsmöglichkeiten auch noch nicht uneingeschränkt zur Verfügung stehen, so sind sie doch auf dem besten Wege zur vollen Gleichberechtigung auf diesem Gebiete." Auf dem diesjährigen internationalen Frauenkongreß in Berlin trat die Leiterin eines Wiener Mädchenlyzeums mit Gymnasialkursen auf, Frau Dr. phil. Schwarzwald, und verteidigte aus eigner Erfahrung das System der Koedukation von der Volksschule bis zur Universität.

In Ungarn ist die Frauenbildung unter freundlicher Förderung durch den ideal gesinnten Unterrichtsminister Wlassics schnell zu hoher Blüte gekommen. Die höheren Mädchenschulen sind einheitlich und praktisch geordnet, so daß sie sowohl die

geeignete Vorbildung für die Lehrerinnenseminare als — nach einer Ergänzungsprüfung — für die Hochschulen geben und ebenso die Hausfrau im allgemeinen vorbereiten. Die Leitung dieser Schulen liegt größtenteils in weiblichen Händen; Direktorinnen wie Lehrerinnen stehen in allen Rechten ihren männlichen Kollegen gleich. Zum Besuch der Universitäten bereiten Mädchengymnasien vor, die aber dadurch die Berufswahl der Mädchen hinausschieben und erleichtern, daß sie erst mit der 5. Klasse vom Lehrplan der höheren Mädchenschule übergehen zu dem der Knabengymnasien und mäglichst bis zum Schluß weibliche Eigenart berücksichtigen. Die Universitäten sind seit 1895 den Frauen geöffnet. Ich füge hier ohne weitere Erklärung ein Wort des Unterrichtsministers an aus dem Reskript, durch das er freiwillig den Frauen alle höheren Bildungsmittel freigab: „Und wer fühlt es nicht, daß die prinzipiell strenge Ausschließung des weiblichen Geschlechts von einem Teile der wissenschaftlichen Broterwerbslaufbahn eine jener großen gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten und Unbilligkeiten ist, welche der Zivilisation niemals zum Ruhme gereichen werden." Denn, so ist seine Meinung, die geistige Arbeit macht die Frau nicht unweiblich, sondern befähigt sie erst recht für ihre Mission als Kulturträgerin und Mutter der Menschheit. Wer denkt bei solchen Worten eines Unterrichtsministers nicht an den Seufzer Karls des Großen, der sich bei den Erzählungen vom hl. Augustin und hl. Hieronymus zwölf solcher Männer an seinen Hof wünschte? Getrost kann Rosika Schwimmer ihre Darlegung über den „Stand der Frauenbildung in Ungarn" schließen mit den Worten: „Und auch der Zukunft blicken wir zuversichtlich entgegen, sehen wir doch die Sache der Frauenbildung von Staat und Gesellschaft gleicherweise gefördert, von allen mit liebevoller Aufmerksamkeit behandelt."

In der vielgestaltigen Schweiz sind natürlich die Verhältnisse schwer zu übersehen. Allein als allgemeinen Grundzug können wir hervorheben die gemeinsame Grundlage tüchtiger Volksschulen für beide Geschlechter, daran schließende Töchterschulen mit Maturandenklassen und der anerkannten Aufgabe:

„einerseits Förderung höherer allgemeiner Bildung, andererseits Vermittelung von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche den Töchtern den Eintritt in einen praktischen Wirkungskreis ermöglichen und erleichtern können." Alle Töchterschulen sind also reichhaltig gegliedert, nehmen die Mädchen vom 15. Lebensjahre an auf, und geben, vom Staate mindestens subventioniert, wenn nicht unterhalten, den Unterricht unentgeltlich. Besonders wertvoll werden natürlich diese Bildungsanstalten noch dadurch, daß die schweizer Universitäten mit Ausnahme von Freiburg den Frauen rückhaltlos offen stehen und dieselben Grade verleihen; auch sind Frauen nicht prinzipiell von den akademischen Ämtern ausgeschlossen.

In Holland stellt das Gesetz die Geschlechter in bezug auf Bildung ganz gleich; es entscheiden dort Sitten und Bedürfnis über die Frauenbildung, und, da dringt, wie die Darstellerin des „Standes der Frauenbildung in Holland" betont, „das Bewußtsein mehr und mehr durch, daß die Mädchen ein gleiches Recht auf Bildung haben wie ihre Brüder."

Auch in Dänemark und Island steht die höhere Mädchenbildung hoch. Bischoff Monrad, Bischoff Grundtvig, Fräulein Natalie Zehle u. a. sind Persönlichkeiten, die die dänische Frauenbildung schnell und weit gefördert haben. Die dänische Achtung vor Frauenbildung beweist sich am besten dadurch, daß eines der größten dänischen Knabengymnasien von Frauen geleitet wird, wie die höheren Mädchenschulen ausschließlich, auch in Island, von Frauen geleitet werden. Das System der gemeinsamen Erziehung ist an vielen höheren Schulen durchgedrungen; der Staat fühlt sich verantwortlich für die höhere Bildung seiner Frauen und legt nirgends Schwierigkeiten in den Weg.

In Schweden und Norwegen ist die gemeinsame Erziehung sehr durchgedrungen, was auf die verhältnismäßig wenigen höheren Mädchenschulen zurückwirkt. Diese sind staatlich beaufsichtigt und man läßt ihnen große Freiheit der Entwickelung. In Stockholm besteht seit 1864 eine große Normalschule, angegliedert an das königliche höhere Lehrerinnenseminar, das eine Art Hochschule für Frauen ist.

In Finnland gibt es sowohl höhere Töchterschulen, die vom Staate unterhalten oder wenigstens unterstützt werden, als vor allem höhere Koedukationsschulen, die immer größeren Beifall finden, besonders auch aus ökonomischen Gründen. Den Frauen stehen die Akademien wie den Männern offen.

In Rußland, einem Lande ohne Schulzwang, in dem 70—80 % des Volkes Analphabeten sind, ist es schwer, zu einem gerechten Urteil über die höhere Mädchenbildung zu kommen. Jedenfalls gelten die russischen Frauen für geistig gut veranlagt. Die höheren Schulen für die Mädchen sind meist staatlich und heißen Gymnasien, ein den Knabengymnasien gleichwertiges staatlich unterstütztes klassisches Mädchengymnasium besteht seit kurzem in Moskau. Die Lehrerinnenausbildung ist wenig gründlich. Es ist alles in Rußland abhängig von dem Interesse einzelner Kreise und der Gnadensonne des Kaisers. Allein Rußland gehört ebensowenig als Polen zu den Kulturländern, an denen ich Deutschland in bezug auf Frauenbildung messen möchte.

Griechenland hat verhältnismäßig gründliche und eifrige Anstalten für höhere Frauenbildung; die griechischen Frauen haben diese Fürsorge angeregt, und die Anstalten unterstehen meist intelligenten hochherzigen Frauen. Die Hauptschule für höhere Mädchenbildung ist das Arsakeion mit 12klassigem Lehrgang, mit einer „Mutterschule" nach Fröbelschen Grundsätzen beginnend, steigt es bis zu Gymnasialklassen und Seminarklassen auf. Eine Direktorin steht an der Spitze. Die Mädchenmittelschulen (Gymnasien) sind den Knabenmittelschulen gleichwertig, doch muß ein für die Universität berechtigendes Abschlußexamen an einer Knabenanstalt abgelegt werden. Die höhere Mädchenbildung gehört zum staatlichen Unterrichtswesen, sehr gute, sorgfältig geleitete Privatschulen bereiten meist nur auf die Oberklassen der staatlichen Schulen vor. Das Inspektorat über die Schulen steht Frauen wie Männern offen, z. B. liegt die Inspektion über das Arsakeion in der Hand einer Frau.

Die streng katholischen Länder Italien, Spanien, Portugal und Belgien kann man darum nicht zum Vergleich heranziehen, weil dort die Kirche einen so großen Teil des höheren

Unterrichts unter ihrer Leitung hat. Überall aber regt es sich auch in diesen Ländern, und der Gedanke wird lebendig, daß „die Frau unter den gleichen Bedingungen wie den Mann erziehen, damit sie ihren Weg frei wählen und mit Ehren sich in ihrer hohen, ihr von der Natur zugewiesenen Stellung behaupten kann, ohne Zweifel die Aufgabe der modernen Gesellschaft sein wird.“ [1])

Von ganz besonderer Wichtigkeit als Maßstab für die deutsche höhere Mädchenbildung sind die Mädchenbildungsverhältnisse in den modernen Hauptkulturstaaten England, Amerika und Frankreich. Gewiß muß jedes Volk sich nach seinen ihm eigentümlichen Verhältnissen entwickeln und auch seine Bildungsfragen selbständig lösen, wenn es zu einer lebendigen und gesunden Kultur kommen soll. Aber anderseits ist die geistige Bildung auch im höchsten Maße international und steht über die ganze Kulturwelt in engem Zusammenhang; wer sich daraus loslöst und zurückbleibt, der unterbindet sich selbst die Lebensadern und fällt endlich trocken ab vom Lebensbaum.

1. England.

Dort ist sogar die Ordnung des Volksschulwesens erst sehr spät erfolgt und entwickelt sich nun mit echt englischer Energie. Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ist freier, aber hervorheben möchte ich vor allem, daß die Frauen nicht nur Lehrerinnen selbstverständlich, sondern auch Schulleiterinnen werden, für die kommunalen Schulverwaltungsbehörden das aktive und passive Wahlrecht haben und auch königliche Inspektorinnen, an Gehalt und Stellung ihren männlichen Kollegen gleichstehend, werden können. Eine schnelle und eigentümliche Entwickelung nahm ebenfalls das gewerbliche Fortbildungsschulwesen, dessen Aufschwung sich 1890 an einen Überschuß der Whiskysteuer knüpfte, der kurz entschlossen für diese Zwecke verwendet wurde. Sie, wie auch die Kunstschulen stehen den Frauen offen und bieten ihnen Ausbildung, wie Lehr- und Aufsichtsberufe. Auf die historische Entwickelung der höheren Mädchenbildung in Eng-

[1]) S. Lange-Bäumer, Handbuch, III. Teil, S. 394.

land einzugehen, die in vielem der deutschen Entwickelung gleicht, ist hier nicht die Aufgabe. Dank der mutigen und unermüdlichen Initiative von Frauen ist heute der Stand der höheren Frauenbildung dort folgender:

1. Die Mädchen können studieren, z. T. an den Universitäten, besonders London University, wo sie ganz gleichberechtigt sind — während die alten aristokratischen Universitäten Oxford und Cambridge mit ihrer eigentümlichen Verfassung den Frauen noch nicht volles Bürgerrecht gewähren — z. T. in besonderen Frauenuniversitäten. In Wales wurden ihnen freiwillig alle Rechte an den drei Universitäten Aberystwyth, Cardiff und Bangor gewährt. Die meisten Studentinnen wenden sich dem Lehrberuf zu, und weiblicher Initiative ist es zu danken, daß der wissenschaftlichen Ausbildung eine pädagogische Schulung zugefügt wurde, teils in höheren Seminaren für Lehrerinnen, teils in allgemeinen Seminarkursen mit pädagogischen Examina, die nach und nach an fast allen Universitäten eingeführt wurden.

2. Der Staat beaufsichtigt die höheren Schulen nur und läßt ihnen sonst alle Selbständigkeit der Entwickelung. Dem beratenden Komitee, das dem Unterrichtsministerium beigegeben ist, gehören Frauen an.

3. Das höhere Mädchenschulwesen verdankt Entstehung und Ausgestaltung der Initiative von Frauen. 1873 wurde die Girls Public Day School Company gegründet auf interkonfessioneller Grundlage, ihr trat 1883 zur Seite die Church Schools Company. Die High Schools 1. Grades behalten die Mädchen bis zum 19. Jahre, die 2. Grades behalten sie bis zum 16. oder 17. Jahr. Ihr praktischer Zweck ist, die Mädcheu für bestimmte Examina vorzubereiten, das höchste Examen gilt als Matrikulationsexamen für die Hochschulen. Die Organisation dieser Schulen ist viel freier als die der höheren Mädchenschulen in Deutschland; sie führen viel weiter und haben einen Lehrplan, der dem der männlichen höheren Schulen gleichwertig ist und doch weiblichen Sonderbedürfnissen gerecht wird. 1894 bis 95 untersuchte eine königliche Kommission, der auch drei Frauen angehörten, die Verhältnisse dieser Schulen, seitdem bemüht man

sich, den Mißstand eines freien Schulwesens, die willkürliche Verteilung der Anstalten im Lande, auszugleichen. Die Mitarbeit der Frauen auf allen Stufen ist in der höheren Mädchenbildung so selbstverständlich, daß mich kürzlich ein Professor der Pädagogik aus Bangor erstaunt und ungläubig fragte, wie es denn möglich sei, daß in Deutschland die Leitung der öffentlichen höheren Mädchenschulen ausschließlich in Männerhänden liege, oder ob man ihm das nur weisgemacht habe. Es schien ihm unglaublich, und ich — schämte mich der deutschen höheren Mädchenschuleinrichtungen, die den Geist längst vergangener Zeiten mit sich herumtragen wie Gespenster.

2. Amerika.

Amerika ist ein Land ohne Vergangenheit, das erleichtert dort viele moderne, vorurteilslose Einrichtungen, die den Anforderungen der Neuzeit entsprechen. Außerdem ist es das Land des praktischen Erfolgs wo jedes Individuum sich unbekümmert mit dem Ellenbogen Platz zu schaffen hat. Und drittens ist es als Einwanderungsland, dem zunächst die Frauen fehlten, geneigt, seiner kurzen Geschichte entsprechend, der Frau alle Rechte und Vorteile einzuräumen, um es ihr im Lande behaglich zu machen.

Der Elementarunterricht ist in allen Staaten unentgeltlich und gemeinsam für die Geschlechter und alle Stände. Die Lehrkräfte sind vorwiegend Frauen, als Aufsichtsbeamte hat man eben so viel Frauen als Männer. In glänzendster und ausgibigster Weise sorgen alle Staaten für die höhere Bildung ihrer Bürger unentgeltlich; Knaben und Mädchen haben gleiche oder doch gleichwertige Bildungsanstalten; neben den öffentlichen höheren Schulen gibt es zahlreiche private Anstalten, die aber oft sehr auf den Schein arbeiten. Zum Studium drängen sich mehr Frauen als Männer; auf den freien staatlichen Universitäten oder in privaten Colleges sind hinreichend Bildungsmöglichkeiten geboten. Besonders behaglich und reichlich sind viele Frauen-Colleges ausgestattet, Internate, die Privatinteressen ihre glänzende Gründung verdanken. Daneben bestehen in jedem

Staat ein oder mehrere Seminare und an vielen Hochschulen sind pädagogische Kurse. Unendliche Examina gliedern die amerikanische Bildung und sichern besonders die Lehrervorbildung, da kein Lehrer ohne genügende Zeugnisse sein Gehalt ausgezahlt erhält. Da aber die Nachfrage nach guten Lehrkräften lange noch nicht gedeckt ist, und gern zu viel Wert auf äußern Glanz der Anstalt gelegt wird, so steht das Lehrerpersonal aller Schulen nicht auf ganz wünschenswerter Höhe. Doch wird eifrig nach Vervollkommnung gestrebt und Dr. phil. Jane Scherzer schließt in Lange-Bäumers Handbuch ihre Darstellung der „Frauenbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika" mit den Worten: „Weder Stand noch Geschlecht schließen irgend jemand von der Gelegenheit der Ausbildung aus, und wie ein großmütiger Vater hat der Staat seine Tore für alle weit geöffnet."

3. Frankreich.

Auch unser Nachbarland ist uns bei der höheren Mädchenbildung vorausgeeilt. Welches Interesse man dort längst der höheren Mädchenbildung zugewendet hatte, sahen wir schon bei der historischen Entwickelung der deutschen Mädchenbildung, auf die französische Ideen und Einrichtungen einen großen Einfluß hatten. Während trotz aller dieser Interessen die Mädchenbildung in den Händen der Nonnen und im Rahmen der Familien entartete, erhielt sie eine neuere Anregung durch die Ideen der Revolution, die die Frau dem Mann gleich stellten in allem, auch in den geistigen Ansprüchen. Seit dem Gesetz von 1793, das Unterrichtsfreiheit gewährt, entwickelte sich das Privatschulwesen mit neuer Kraft; der Staat stattete besonders gute Schulen mit besonderen Vorrechten aus und unterstellte sie den Akademieverwaltungen (entsprechend den preußischen Prov. Schulkollegien). Die Bildung der Mädchen wurde dann noch erweitert in den Cours de la Sorbonne, die ebenfalls vom Staate unterstützt wurden.

Nach der Niederlage 1870/71 raffte sich Frankreich mit ganz erstaunlicher Energie auf, und das kam auch der höheren Frauenbildung zu gute. Die Neuschöpfung des höheren Mädchenschulwesens datiert vom 21. Dezember 1880, wo der Antrag

Camille Sée auf Errichtung öffentlicher höherer Mädchenschulen Gesetz wurde. Hervorragende Männer unterstützten die Entwickelung, und der Unterrichtsminister Duruys förderte sie mit allen Kräften. Schon 1882 waren die neuen Lehrpläne sorgfältig ausgearbeitet und konnten amtlich eingeführt werden.

Diesem Gesetz entsprechend, weist die höhere Mädchenbildung in Frankreich folgende Eigentümlichkeiten auf:

1. Der Staat hat in Gemeinschaft mit den Departements und den Kommunen die Sorge für die höhere Mädchenbildung übernommen, mit einem Kostenaufwand von fast 30 Mill. hat Frankreich seine neuen Mädchenschulen geschaffen und braucht jährlich fast 4 Mill. Betriebskosten. Die Schulen sind grundsätzlich religionslos, gestatten aber den Religionsunterricht durch Geistliche. Die Schulen sind Externate, doch haben sich gewohnheitsmäßig wieder Internate angegliedert.

2. Die höhere Mädchenschule setzt Elementarbildung voraus und nimmt die Mädchen vom 12.—18. Lebensjahr in Anspruch. Prüfungen und Abschlußprüfungen sichern den Übergang aus einer Klasse in die andere und geben den Schülerinnen, die die Schule nach dem 3. oder 6. Jahre verlassen, bestimmte Zertifikate.

3. Grundsätzlich liegt die Leitung der Anstalten in den Händen von Frauen; den Lehrerinnen öffnen sich dieselben Bildungswege wie den Gymnasiallehrern, und sie werden zu den philologischen Staatsexamen zugelassen. 1881 wurde die ausgezeichnete Oberlehrerinnenschule in Sèvres geschaffen, die in durchaus vollwertiger wissenschaftlicher Weise die Lehrerinnen für das Oberlehrerexamen vorbereitet.

4. Die höheren Mädchenschulen (Lycées de jeunes filles, vom Staate gegründet; Collèges de jeunes filles, von den Städten gegründet) geben eine der Knabenbildung gleichwertige, gründliche Ausbildung, bei der der fremdsprachliche Unterricht sehr zurücktritt gegen die Bildung in der Muttersprache, in den Naturwissenschaften und der Kulturgeschichte. Gleichberechtigt treten Gesundheitslehre, Physiologie und Pädagogik, sowie Haushaltkunde und bürgerliche Rechtslehre als Fächer auf. Die Zahl

der Unterrichtsstunden ist mäßig, ein Tag der Woche ist, wie in England, frei. Die Oberkurse zerfallen in obligatorische und fakultative Kurse, um Überbürdung zu verhüten. Neben diesen blühenden öffentlichen Schulen existieren natürlich auch noch sehr viele kirchliche höhere Mädchenschulen, die von Ordensschwestern geleitet werden und sich den höheren öffentlichen Schulen anpassen müssen.

Für unsere Beurteilung ist hervor zu heben, daß in allen drei Kulturländern die Bildung des Mädchen der der Knaben gleichwertig ist, daß sie in allen drei Ländern gleich wichtig behandelt wird und daß in allen drei Ländern die Frau einen selbstverständlichen wichtigen Einfluß auf die höhere Mädchenbildung hat. In Amerika und Frankreich hat der Staat die Fürsorge für die höhere Mädchenbildung übernommen; in England wird die staatliche Fürsorge vollgültig ersetzt durch das öffentliche Interesse der besten Kreise. Alle drei Länder können bei einer zukünftigen Regelung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, jedes in seiner Weise, als Vorbild dienen und neue Gesichtspunkte geben, nach denen eine Mauer der Vorurteile nach der andren stürzt und Besserem Platz macht.

VII. Die Zukunft der höheren Mädchenschule in Deutschland.

Kritisieren ist leichter als Bessermachen! Doch kann nur die Kritik zu der Erkenntnis führen, daß Besseres gemacht werden muß, und nur die Kritik kann durch Verwerfung des Minderwertigen die Wege lichten, die zum Bessern führen könnten. Indem wir erkennen, daß die heutige höhere Mädchenschule noch viel zu sehr abhängt von bequemen Vorurteilen der Gesellschaft, von oberflächlichen Sitten des Hauses, von wissenschaftlich längst überholten Theorien und von falschen Folgerungen, die sich an scheinbare Erfahrungen knüpfen; indem wir uns bei den andern Kulturvölkern umsehen und deren Zustände unbefangen auf das Bessere prüfen; indem wir aus der Geschichte der Mädchenbildung ehrlich zu lernen suchen, und indem wir die Konsequenzen zu ziehen wagen aus den Erkenntnissen der heutigen Wissenschaft von der Natur des Menschen; ich meine, da muß sich wohl ein positives Bild einer höheren Mädchenschule zusammenstellen lassen, die wirklich geeignet wäre, weibliche Persönlichkeiten zu erziehen, wie sie unser Volk zu seiner Gesundheit braucht in Schichten der Gesellschaft, die Kraft ihrer höheren Bildungslage eine größere Verantwortung für das Volksglück tragen. Solche Mädchen müssen, entsprechend den schwierigeren Lebensverhältnissen, in denen sie zu wirken, und den höheren Idealen, denen sie nachzustreben haben, erzogen sein, daß sie in höherem Maße, als Mädchen mit elementarer Bildung,

1. sich als fertige, in sich gefestigte Individuen behaupten können in ihrer Umwelt;

2. sich zu begrenzen und einzuordnen vermögen als Glieder einer größeren Gemeinschaft;

3. sich hingeben wollen an die Pflicht des Dienstes für andere und für Gott.

Allerdings müßte ja eigentlich, ehe die Schule auf Erfolg hoffen kann, eine Reformation des Hauses und des deutschen Familienlebens vorausgehen, damit die ernsteste und beste Schule nicht einfach in Flugsand sät bei ihren Bestrebungen. Aber darum darf die Schule nicht zögern, ihren Teil der Aufgabe zu ergreifen und darf nicht warten, bis einsichtigere und gebildetere Mütter ihr die Arbeit vorbereiten. Denn es geht hier, wie bei der Geschichte mit dem Ei und der Henne — wer muß eher da sein von beiden? Hängt der bessere Schulerfolg von der besseren Familienerziehung ab oder umgekehrt? Wir Schulleute müssen bei jeder trübseligen Erfahrung, daß durch Eitelkeiten, Oberflächlichkeiten, Eifersucht und Vorurteile oft wieder im Hause und im geselligen Leben bei unseren Schülerinnen niedergetreten wird, was wir gern zum Leben in die Höhe rankten, nur noch eifriger der großen Aufgabe zu dienen suchen, dem deutschen Volke **Mütter** zu schaffen. Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft! Wir müssen uns in den jungen Herzen einen Platz erkämpfen, von dem aus wir die innere Welt der Mädchen, so angefüllt mit unsicherem Schein, kleinlicher Eitelkeit, schwachem Wollen, egoistischem Handeln und verderblichem Träumen, aus den Angeln heben zu Sicherheit, Reinheit und Frauenglück.

Dies ist das Ziel. Wen rufen wir herbei zur Hilfe? Den, der an unserer Arbeit das allergrößte Interesse hat und zugleich uns mächtig fördern kann, den Staat, der wohl bedarf feiner geschickter Frauen. Wir Deutschen sind nicht so reich und nicht so energisch wie die Engländer; wir können uns nicht auf das öffentliche Interesse verlassen, daß uns die Gaben freiwillig zuströmten zur Unterhaltung eines ausgedehnten reichlichen Schulsystems ohne kleinliche Beschränkungen, ohne philiströse Abhängigkeiten. Die Stärke Preußens ist stets eine wohl disziplinierte Staatsfürsorge gewesen, wenn es einem Kulturfortschritt galt. Darum können wir nicht hier plötzlich auf englische Art über-

springen, und wir können auch nicht länger eine straffe Organisation entbehren. Eine Landestat wie die loi Sée der Franzosen haben wir nötig, wenn unser höheres Mädchenschulwesen auf die Höhe kommen soll. Freilich, Frankreich hatte erst durch eine bittere Schule gemußt 1870/71, ehe es zu der inneren Wiedergeburt sich erhob, von der sein Mädchenschulwesen eine Frucht ist. Nun, wollen wir auf Tage der Angst und Demütigung warten, die uns lehren sollen, was unserem Volk not tut? Das mag Gott verhüten. Aber das können uns die aufsteigenden Gewitterwolken des Sozialismus, aus dem die roten Blitze grell genug hervorzucken, und die schwarzen Dünste der Unfreiheit, die sich über unserem Volk sammeln, wohl lehren, daß wir hochgebildete, freie, starke, glückliche Frauen nötig haben, die mit klarem Bewußtsein, festem Willen und barmherzigem Herzen den Frieden des Hauses und das Gedeihen der Jugend und das warme, heimliche, reine Glück des Volkes zu hüten wissen.

Wo ist der Camille Sée, der, umgeben von den besten Männern seines Volkes, seine Stimme laut und frei und unbesiegbar erhebt und ein Schulgesetz fordert, das eine wahrhaft höhere Mädchenbildung garantiert? Amerika lehrt uns Deutsche, daß die Zeiten für moderne Staaten vorbei sind, in denen der Staatsbürger gebildet und die Staatsbürgerin in die Ecke gestopft werden kann. Frei und stark muß die Frau neben dem Manne stehn, wenn sie wahrhaft seine Gehilfin werden soll. Sind wir ein protestantisches Volk, wir Preußen? Dann müssen wir von unserem Luther gelernt haben, daß evangelische Christenmenschen nur eine Hingabe an die Pflicht kennen, die auf innerlichster, individueller, kraftvoller Freiheit ruht. Sind wir ein christliches Volk, wir Deutschen? Dann sollen wir wissen, daß die unsterbliche Seele der deutschen Frau vor Gott vollwertig ist, und daß sie, um ihres Ewigkeitswertes willen, die beste Entwickelung aller ihrer Kräfte und Anlagen verlangen kann, damit sie ungehindert mithelfen kann an der großen Kulturarbeit, die Gott vom deutschen Volk fordert. Sind wir ein modernes Kulturvolk? Dann sollten wir endlich, endlich aus den trocknen Hülsen veralteter Vorurteile auch bei der Mädchenbildungsfrage heraus-

kriechen, unsre Zeit begreifen und uns mit allen Mitteln stählen für den Kampf ums Dasein, der modernen Staaten auf politischem, sozialem, wirschaftlichem und ethischem Gebiet auferlegt ist und bei dem er nirgends die Frau mit ihren unvertilgbaren Wesenseigentümlichkeiten entbehren kann. Unfreie und zurückgebliebene Frauen werden ihm noch nicht einmal gesunde Kinder gebären, geschweige denn kraftvolle Kinder aufziehen; denn sie sind, da ihre Mutterliebe sich nie über das instinktive Triebleben erhebt, bald die Sklavinnen, bald die Tyranninnen ihrer Kinder. Solche Frauen kriechen ihr kleines egoistisches Einzelleben so hin, vertrocknen im Sande unnützer Kleinlichkeiten und werden nie den Strom des Volkslebens speisen. Von seinen Feinden sollte der Staat lernen; die verstehen, die einen wie die anderen, ihre Frauen an der rechten Stelle einzustellen und sie zur begeisterten vollwertigen Mitarbeit heranzuziehen. Warum muß die deutsche Frau immer gramvoll sehen, daß die einzige Partei, die ihr die volle Menschenwürde uneingeschränkt zugesteht, die Sozialdemokratie ist? Darum sollten die deutschen Volksvertreter endlich von dem schmunzelnden, gleichgültigen oder hochmütigen Beschwatzen der Frauenfrage übergehen zur Tat, die der Frau die rechten Bildungsmöglichkeiten sichern, der im Schuldienst arbeitenden Frau eine vollwertige Stellung geben, ihre jämmerliche pekuniäre Not aufheben, dem Staat eine Masse frischer freudiger Kräfte heranziehen und den Strom sozialer Gefahren an der Quelle reinigen würde.

Wir hoffen auf den Staat und legen's auf seine Verantwortung, wenn die deutsche Frau verkümmert unter den großen Entwickelungen der modernen Zeit, weil — für ihre zeitgemäße Ausbildung Geld und Kräfte, Ansporn und Normen nicht gegeben werden. Wir bedürfen einer ausgebauten, rechtlich voll gesicherten höheren Mädchenschule, an der es für die Lehrkräfte eine Freude und Ehre ist zu arbeiten, in der für die Schülerinnen ernste Pflichten energisch aufgestellt sind, die allem Philistertum und allen Vorurteilen gegenüber klar und deutlich beweisen, daß das deutsche Volk gesund gebildete, vollentwickelte Frauenpersönlichkeiten haben und Zierpuppentum und oberflächlich egoistische Tändelei ein für allemal überwinden will mit allen Mitteln,

die ihm zu gebote stehen. Sowie offiziell anerkannt wird, daß höhere Frauenbildung eine sehr ernste und folgenreiche Kulturaufgabe ist, von der ein großer Teil der Volksgesundheit abhängt, dann werden und müssen sich Mittel dazu finden, daß der Kulturstaat diese Kulturaufgabe zu lösen beginnt. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.

Noch einen andern Willen müssen wir Schulleute mit an unsre Aufgabe zu spannen versuchen, mehr als es uns bisher gelungen ist, das ist der Wille der Familie und besonders der Mutter. Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, so muß der Prophet zum Berg kommen. Wir müssen das fast unbesiegbare Mißtrauen der Familie, die stets wache Eifersucht der Mütter besiegen, es koste, was es wolle. Dieser Konkurrenzkampf um die Gewalt über das Kind muß zu einem Wettkampf für sein wahres Gedeihen werden. Indem die Mädchenschule allgemein öffentliche Anstalt und von den Launen des Publikums unabhängig wird, wie wir hoffen, wünschen und fordern, da wird auch schon eine Menge kleinlicher Eifersüchtelei einfach kalt gestellt und sinkt in sich zusammen. So lange man die arme Mädchenschule als eine vom Hause abhängige Institution kennt, die um die Gunst ihrer Kreise werben muß, so lange ist natürlich jeder oberflächlichen launischen Unvernunft Tür und Tor geöffnet. Väter, die ernste Mädchenbildung für unnütz halten, und Mütter, die selbst ihr geistiges Leben vertändeln, die stellen sich jeder energischen Forderung der Schule gegenüber wie der Truthahn dem roten Tuch. Darum würde der einfache selbstverständliche Zwang der öffentlichen Schule mit ihrer unerschütterlichen Schulordnung das Maß oberflächlichen Unsinns in den Forderungen an die Schule schon erheblich einschränken und den Einfluß der Schule auf Lebenshaltung und Pflichtgewöhnung des Kindes sehr erhöhen. Die ruhige selbstverständliche Ordnung muß durch ihre Folgen wirken und das Vertrauen des Hauses sich erzwingen — bis zu einem gewissen Grade. Denn ein Blick auf das Verhältnis zwischen Knabenschule und Elternhaus zeigt, daß noch andere Faktoren mit eingestellt werden müssen, wenn Vertrauen und Zusammenwirken herauskommen soll. Dazu ist unbedingt nötig:

1. daß die höhere Mädchenschule energisch Zusammenhang und Verständigung sucht mit dem Haus und dem Publikum;

2. daß sie ihrem Publikum nicht nachläuft und der Eitelkeit und Anmaßung mancher Eltern keine Konzessionen macht;

3. daß sie die Grenzen ihrer Befugnisse und ihrer Aufgaben sicher kennt und nicht allzusehr in das Familienhafte hinüber spielt.

1. Oft fehlt der Familie, den Müttern das rechte ruhige Vertrauen zur Schule, weil sie die Schule nicht kennen. Was sie sicher zu wissen glauben, das ist, daß unmöglich Lehrer und Lehrerinnen ihr Töchterchen so gut kennen und so lieben können, als sie es tun; wie kann also die Schule den individuellen berechtigten Eigentümlichkeiten ihres Kindes Rechnung tragen? Die heiligste Pflicht scheint darum den Eltern, das Kind gegen die Ungerechtigkeiten einer verständnislosen, einer nach dem in Deutschland so gut bekannten Schema „F“ handelnden Massenerziehung zu schützen. So kommen die Eltern und Gefreunden von vorne herein in Fechterstellung gegen die Schule, und jedes zufällige kleine Erlebnis, das sie noch dazu nur aus dem Munde des Kindes hören, bestärkt sie in dem heiligen Kreuzzugseifer: Gott will es! gegen diese Türkenwirtschaft in der herzlosen Schule. Soweit diese Eifersucht nicht tief psychologisch auf dem Egoismus der Liebe beruht, die den Gegenstand der Liebe allein besitzen und abschließen möchte gegen jeden anderen Einfluß, wie das sich ja sogar zwischen Vater und Mutter und sonst in allen Lebensverhältnissen zeigt, und soweit die Eltern selbst — und die Lehrer und Lehrerinnen! — höher gebildet sind zu der Fähigkeit der Selbstbeschränkung und der Einfügung in gemeinschaftliche Arbeit, die ich oben als das Hauptziel einer guten Erziehung bezeichnete, soweit kann die eifersüchtige Sorge überwunden werden. Dazu werden erfolgreich beitragen die einzelnen Besprechungen mit besorgten Eltern, wodurch von Fall zu Fall die Klarheit der Lage und Übereinstimmung in den Erziehungszielen geschafft werden kann, und Eltern- respektive Mütterabende, die die Schule einrichtet. An solchen Abenden können wenigstens die Eltern, die die Schule kennen lernen

wollen, in ihr Verständnis hineinwachsen. Natürlich wird sich die Einrichtung solcher Abende ganz nach den lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen richten, die in Großstadt, Mittelstadt, Kleinstadt unendlich verschieden sind. In mancher Stadt können vielleicht hie und da sogar einmal Schülerinnen mitwirken durch Gesänge und kleine Aufführungen; das erschließt gewöhnlich besonders schnell die Herzen. In andern wird man ganz davon absehen müssen, da trägt die Schule zunächst allein die Kosten der Unterhaltung und kann sie leicht und gern tragen. Allgemein verständliche Vorträge über Erziehungsfragen, Erziehungssorgen, Erziehungsaufgaben, über Kinderpflege, sogar leichte Vorträge über psychologische Fragen können den Mittelpunkt der Abende bilden; nach und nach überwindet das Publikum seine Scheu und tritt in die Diskussion ein. Um nur ein Thema herauszugreifen, das sicherlich vor Weihnachten die Eltern interessieren würde: die Jugendliteratur! Es ist ja unglaublich, wie unsicher und hilflos selbst gebildete Eltern dem Jugendbüchermarkt gegenüber stehen. Wie oft haben nicht sogar Seminaristinnen schon gefragt: „Meine Eltern möchten mir gern ein Buch schenken, das für mich paßte, und kennen keins; was soll ich mir wünschen?“

Ein drittes Mittel, dessen sich die Schule für Verbreitung ihrer Erziehungsanschauungen mit viel mehr Energie bedienen könnte, ist die Presse. Wer auch zu den Elternabenden nicht kommt, der liest doch schnell beim Kaffee einen fesselnd geschriebenen Aufsatz über derartige Fragen, die im Grunde jeden Menschen, der Kinder liebt, angehen. Nur darf der Ton nicht schulmeisterlich sein, sondern womöglich freundlich dringend, mit feinem Humor durchwürzt. Die Presse ist die öffentliche Stimme, wir Schulmeister aber benutzen sie viel zu wenig für uns und erwarten eben in falschem Stolz, daß der Berg zum Propheten kommt.

2. Je mehr wir den ungelenken schulmeisterlichen Stolz ablegen, der den Eltern gegenüber auf seinem Schein besteht, um so leichter werden wir uns von dem unwürdigen Mangel an Selbstbewußtsein freihalten, uns „beliebt machen“ zu wollen. Mehr als unsere männlichen Kollegen stehen wir Lehrerinnen,

unsrer weiblichen Naturanlage nach, die persönlichen Verhältnissen und Verbindungen zustrebt, in der Gefahr, uns dem Hause an den Hals zu werfen und dem spröden Publikum nachzulaufen. Der Eifer, um des Kindes willen mit dem Hause in den notwendigen Zusammenhang zu kommen, treibt uns zu Übereifer, der falsch ausgelegt werden kann. Und kommt dann die Eitelkeit noch dazu, so gehts gar in eine Kriecherei hinein, die mit behaglicher Genugtuung entgegen genommen, mit freundlicher Begönnerung erwidert wird und einer wirklichen ernsten Verständigung eher hinderlich als förderlich ist. Zu diesen Übertriebenheiten rechne ich geradezu die Hausbesuche im allgemeinen. Ich mache zwei Einschränkungen. Erstens erinnere ich daran, daß ich von dem Verkehr der höheren Mädchenschule mit dem Hause rede. Es ist selbstverständlich, daß die Volksschullehrerin die Häuser aufsucht, wo die überlastete Mutter kaum das Notwendigste tun kann. In diesen Kreisen kann einem wohl aus andern Gründen, sozialer Natur, Haß entgegen schlagen, aber im allgemeinen wird es als herzliche Freundlichkeit empfunden werden, wenn die Lehrerin taktvoll sich mit der Familie in Verbindung setzt. Den Elternkreisen der höheren Schule gegenüber liegt die Sache ganz anders. Da bringt ein übereifriger Besuch viel zu leicht verlegene oder gar unwürdige Lagen. Wenn da durch Sprechstunden allen Eltern Gelegenheit gegeben wird, mit den Lehrern und Lehrerinnen ihrer Kinder in Verbindung zu treten, und wenn in diesen Sprechstunden volles herzlich ernstes Interesse gezeigt wird, so kann zunächst von der Schule aus wenig mehr geschehen, um an die Gemeinsamkeit der Erziehungsinteressen beim einzelnen Kinde zu erinnern. Es ist dringend vor einzelnem persönlichen Weitergreifen zu warnen, weil es nicht nur die eigne Stellung der übereifrigen Lehrerin (oder des Lehrers!) gefährdet, sondern auch nach rechts und links falsche Schatten auf das Kolleg wirft. Der Lehrer, die Lehrerin, die dem Mädchen höhere Bildung beibringen will, haben sich selbst stets gegenwärtig zu halten, daß sie nicht auf persönliche Initiative gestellt, sondern daß sie Glied einer größeren Gemeinschaft sind und die vollen Pflichten der Kollegialität zu leisten haben. Selbstbe-

schränkung! Einfügung! Unterordnung unter die allgemeinen Ziele!

Zweitens fällt diese Zurückhaltung weg in besonderen Fällen von Krankheit, sittlicher Gefährdung oder irgend einer ungewöhnlichen Lage im Leben des einzelnen Kindes. Dann hat der Besuch einen ganz anderen Charakter. Und das persönliche Auftreten der Lehrerin (Lehrers) wird vor allem jede Mißdeutung unmöglich machen. Dieselbe Warnung gilt für die Elternabende, den persönlichen Ton der Vorträge und der Aufsätze in der Presse. Überall ist die rechte Selbstbehauptung die geeignetste Unterlage für die selbstlose Hingabe an den Dienst der Sache. Es ist immer mißlich, Einzelregeln darüber aufstellen zu wollen, denn der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig. Jeder Erzieher wirkt seiner eigenen individuellen Anlage, sich zu geben, nach am sichersten; für jeden fängt, auch bei dem Benehmen dem Publikum gegenüber, der Fehler genau da an, wo das wahre Ziel des Handelns nicht in der Pflicht, sondern im Egoismus liegt. Aber Menschen sind wir alle und lassen uns immer wieder von dem Feind in der eigenen Brust überrumpeln. Ich, der ich mich ekele vor dem würdelosen Umkriechen der Mütter — besonders vornehmer, einflußreicher Eltern! — mit dem „gnädige Frau" hinten und „gnädige Frau" vorn, falle vielleicht eben so oft in den eben so bösen Fehler übermäßiger Reizbarkeit und Schroffheit eiteln und anspruchsvollen Eltern gegenüber. Und zu Nutz und Frommen unerfahrener Kolleginnen, die im ersten Eifer die Gefahren nicht sehen, will ich hiermit vor beiden Fehlern gewarnt haben und meine Kollegen dazu. Homo sum! Hüten wir uns ehrlich, daß auch in diesen Beziehungen unsre Fehler den Erfolg der Erziehungsarbeit nicht gefährden! Persönlich sicheres, ruhiges Auftreten, freundliches Entgegenkommen, unerschütterliche Festigkeit jeder unberechtigten Forderung gegenüber, strengste Gleichhaltung aller Kreise, die ihre Kinder schicken, ist die notwendige Voraussetzung, wenn irgend ein Versuch der Annäherung an die Eltern und der Verständigung zwischen Schule und Haus Glück und Segen bringen soll.

3. Eine dritte Klippe muß noch umschifft werden im Verhältnis zwischen Schule und Haus, die sich, wie es mir scheint, immer drohender erhebt und geeignet ist, daß der ruhige Frieden der Schule mit dem Hause und das Gelingen einer kraftvollen Erziehung der Mädchen daran scheiterte. Das ist eine wachsende Neigung, in den Ton familienhafter Vertraulichkeit zu fallen und häusliche Erziehungsaufgaben mit zu übernehmen. Dadurch müssen wir ja die Eifersucht des Hauses reizen, und wir unterbinden schließlich die eigenartige Wirkung der Schule selbst durch ein Überwuchern des rein Persönlichen, das das berechtigte Charakteristikum der häuslichen Erziehung bleiben sollte. Dieser merkwürdigen Neigung der modernen Schule, die so lange wie ein besonderer Vorzug aussieht, bis plötzlich an irgend einem Erlebnis klar wird, daß sie zum verhängnisvollen Fehler geworden ist, liegt zunächst die falsche Grundauffassung von der Anfgabe der Mädchenerziehung zugrunde. Für die Familie sollte das Mädchen erzogen werden! Wenn sie wirklich nur für die Familie erzogen werden müßte, dann sollte das auch allerdings am besten die Familie besorgen, „höhere Mädchenschulen“ sind dann eine Verirrung. Aus der Auffassung her spukt aber der Nonsens, daß die Schule, besonders die Mädchenschule, eine erweiterte Familie sein müßte. Diese schiefe Auffassung dient nicht nur als bequemes Argument dafür, daß der Lehrer in der Schule neben der Lehrerin nicht entbehrt werden kann (während in der Knabenschule von einem Bedürfnis nach Mütterlichkeit neben der väterlichen Erziehung des Lehrers doch nichts verlautet!), wofür ganz andere und bessere Beweise angeführt werden können, sondern auch zu einem Überwuchern weichlicher Rücksichten, die ich für die Kraftbildung der Mädchen für höchst verhängnisvoll halte. Als ob den Mädchen nie mal ein bischen eine stramme Brise um die Nase wehen dürfte! Die Schule soll gar nicht eine erweiterte Familie sein, könnte ja auch nur der Affe der Familie sein, der die besonderen Vorzüge der Familie in häßlicher Verzerrung bringt. Die Schule ist neben der Familie eine besondere Unterrichtsanstalt, in der mit ihr eigentümlichen, nicht von der Familie geborgten Mitteln

die Erziehung gefördert wird, eben durch erziehlichen Unterricht, der das Alpha und das Omega jeder Schuleinrichtung sein muß und keine anderen Interessen neben sich duldet. Wir Schullehrer haben täglich und stündlich von der wahren, glücklichen Familienharmonie zu lernen, und gewiß ist die gesunde Mutter unser höchstes Vorbild. Was wir lernen müssen, ist die nie ermüdende alles verstehende, sich selbst hingebende Liebe, die die einzige Lebensluft ist, in der Kinder gedeihen können. Aber die Formen dieser Liebe haben wir nicht von der Familie und nicht von der Mutter zu borgen. Jede Sache trägt ihr Maß nur in sich selbst, und nicht zum wenigsten die Schule. Forcierte Familienbehaglichkeit und stark aufgetragene Mütterlichkeit zieht allzu sehr das Urteil auf sich herab:

„Wie er sich räuspert und wie er spuckt,
das habt ihr ihm glücklich abgeguckt."

So tun wir besser, das Genie und den Geist der Mütterlichkeit, statt der äußeren Scheinformen anzunehmen.

Diese Richtung, in der Schule die erweiterte Familie zu pflegen, hat zugenommen mit dem großen Vorzug, daß das öde Paukſystem des Einlernens bestimmter Bildungsstoffe einer vertieften erziehlichen Kraftübung und einem verständnisvolleren Eingehen auf die Individualität des Kindes weichen mußte. Aber muß denn absolut der Mädchenschule jeder Fortschritt ein Danaergeschenk bringen? Kaum sind wir daran, die Willkür und Oberflächlichkeit der alten Familienschule und der von 100 Launen abhängigen Privatschule zu überwinden, so sickern durch die Vorzüge eines erziehlichen Unterrichts selbst neue Schwächen ein! Und weiter ist nicht zu leugnen, daß der weiche, familienhafte Charakter der Schule mehr durch die Lehrerinnen als durch die Lehrer gepflegt wird. Oder, sagen wir lieber, bei Lehrern nimmt naturgemäß diese Schwäche andere Formen an als bei den Lehrerinnen. Bei den männlichen Lehrern und Direktoren besteht sie mehr in einem allzu vorsichtigen Nachgeben gegen die weiblichen Neigungen der Schülerinnen, in einem Befördern ihrer Ansprüche, in einer fast an das Galante streifenden Anerkennung ihrer anspruchsvollen Eigenart. Bei der Lehrerin

tritt es mehr aktiv zu Tage, denn sie schwimmt da natürlicher im eigenen Fahrwasser. Sie ist leichter zur Hingabe ihrer Zeit und Kraft bereit für die unzähligen Unternehmungen, die heute dem Mädchen die Schule behaglich machen sollen. Bei beiden Geschlechtern, soweit es nicht Streberei ist den Schülern und Eltern gegenüber, beruht dieser schädliche Eifer auf sittlichen Vorzügen. Beim Lehrer liegt die hohe Achtung vor der Eigenart des weiblichen Geschlechts zugrunde, dessen Bedürfnisse er nur anempfindend ehren, nicht von innen heraus in ihrer Berechtigung verstehen kann; bei der Lehrerin der hohe Eifer für den Beruf, die Hingabe an die Pflicht, die rege Mütterlichkeit, die sich nicht genug tun kann. Und alle diese Versuche sind leise oder derbe Übergriffe in das Gebiet der Häuslichkeit, wodurch man die Eltern entweder verletzt oder verwöhnt, daß sie nun jede Mühe auf die Schule abladen wollen. Ist es nicht ein merkwürdiges Zeichen, das zu denken gibt, wenn nach 14 Ferientagen die Eltern anfangen zu seufzen: wenn doch erst wieder Schule wäre; wir wissen die Kinder nicht mehr zu beschäftigen! Statt daß sie selig sein sollten, daß wenigstens den fünften Teil des Jahres die Schule ihnen die Kinder für das Familienleben läßt, wo sie sich einmal so recht wieder mit ihrem Fleisch und Blut einleben könnten. Wir entsetzen uns über den Fall Dippold — und genau besehen, kümmern sich in der modernen Lebensjagd fast alle Eltern viel zu wenig um das tägliche Wohl ihrer Kinder. Schlimm genug und meist unentschuldbar ist es, daß der Vater von seinem Beruf und seiner Erholung nicht so viel Zeit abscheiden kann, um auch seinen Kindern zu leben; von der Mutter ist es unter allen Umständen unentschuldbar. Oder doch entschuldbar, denn die Frauen sind ja erzogen für den Mann und die Gesellschaft und im soliden Fall noch für den Haushalt, aber in keinem Fall für den Mutterberuf. Folglich üben sie den nur soweit aus, als ihr gesunder Instinkt sie den Fehler der Erziehung überwinden und den Versuchungen der heutigen Kulturverhältnisse trotzen lehrt. Aber wir Vertreter der Schule sind mit daran schuld durch unser Verhalten gegen das Haus. Wir möchten ja dem

Hause alles abnehmen in der Kindererziehung bis auf Kleidung und Ernährung, obgleich wir freilich sogar auf den beiden Gebieten wirklich ernstlich mitsprechen und Forderungen stellen sollten. Wir nehmen durch Schulbibliotheken den Eltern die Sorge für die Lektüre ihrer Kinder ab und haben sie schon gründlich von dieser Verantwortung entwöhnt; wir feiern Schulfeste und machen Schulausflüge und arrangieren Spielnachmittage und Lesekränzchen. Und wir sind gerade daran, uns auch die Ferien aufzuladen durch Ferienausflüge und Schulreisen und Sommerfrischen unter der Aufsicht von Lehrern und Lehrerinnen. Das alles ist als Ausnahme und mäßig geboten eine freundlichste Umrahmung des Schullebens und vermehrt und vertieft die Beziehungen zu unseren Mädchen. Aber es darf nicht vergessen werden, daß wir damit eine Zeit der Kinder an die Schule reißen, die regelrecht dem Hause gehört und ihm nicht ohne Schaden des Familienlebens öfter entzogen werden darf, und daß wir damit der Familie Pflichten abnehmen, die beglückend, erfrischend und stärkend auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern wirken könnten, während sie den Lehrer, der seine einfachen Pflichten energisch und treu leistet, in den meisten Fällen überlasten müssen. So erweitern wir den Rahmen des Schullebens nach außen auf Kosten des Hauses. Und im täglichen Innenleben der Schule lassen wir ebenfalls mehr und mehr eine Art vertraulicher Behaglichkeit einziehen, die die zarte Grenze zwischen Schulleben und Familienleben überschreitet und gerade von feinfühligen Müttern als ein Herübergreifen in ihr Ressort empfunden wird. So notwendig ein unbedingtes, unerschütterliches Vertrauen zwischen Lehrerin oder Lehrer und Schülerin ist, so gefährlich ist die nachlässige Vertraulichkeit, bei der eine energische Disziplin fast immer leidet. Es ist doch wohl ein Unterschied, ob unter der liebevollen Nachsicht einer Mutter 2, 4, 8 Kinder nach und nach aufwachsen, oder ob 300 bis 500 Mädchen in freudigem Gehorsam sich einfügen lernen sollen. Unter strammster, unnachsichtigster Schulordnung wird fast nie das Vertrauen leiden; unter dem vertraulich gemütlichen Familienton leidet fast immer die notwendige Erziehung zur

Ordnung und Disziplin. Die ist aber in den Mädchenschulen fast noch notwendiger als in Knabenschulen, und nichts ist falscher, als sie „um der weiblichen Eigenart willen“ abzuschwächen, denn der Erfolg in der Mädchenerziehung wird Schwäche und Eigenwille sein statt Konzentration der Kraft auf eine feste Pflicht.

Zuletzt möchte ich zu diesen heimlichen Übergriffen gegen das Haus auch noch die übertriebene Neigung rechnen, den Mädchen die Schule zu einem behaglich eingerichteten Aufenthalt zu machen. Es ist selbstverständlich, daß das heutige Bestreben, harmonisch schöne Schulräume, ästhetisch wertvollen Schmuck, bequeme Bänke zu bieten, in hohem Maße erziehlich wirkt auf die Verfeinerung der Sinne und der Sitten der Mädchen. Ebenso ist erziehlich notwendig nicht nur die peinlichste Ordnung in Klassen und Gängen, sondern geradezu auch kleine Besonderheiten in jeder Klasse: ein paar Blumen zu pflegen, eine Wasserflasche frisch und sauber zu halten, ein hübscher Wandkalender als Eigentum der Klasse und zu besonderen Festzeiten ein sinniger Schmuck. Aber das Schulzimmer ist Arbeitsraum, nicht Wohnzimmer, und dicht an jeden Vorzug in Ordnung und Schönheitspflege lehnt sich die Übertreibung an. Diese kleinen Besonderheiten sollen als Belohnung für musterhafte Ordnung der Klassen, für besonders tadellose Disziplin sparsam gewährt werden und nicht zu behaglichen Bedürfnissen werden, die von den Schülerinnen erst genossen, dann verstaubt in der Ecke vernachlässigt und zuletzt auf alle Fälle verlangt werden. Zudem besteht die Gefahr, daß man die Mädchen dilettierend ablenkt, oder die andere, daß ihnen ihr vielleicht einfacheres Heim an Anziehung verliert, ohne Zweifel bei unsrer übereifrigen Pflege des ästhetischen Gefühls auf diesem äußeren Gebiet. Ich glaube, wir sollten uns mehr mit der Erziehung als mit dem Wecken des weiblichen Schönheitssinnes befassen, zumal wir wissen, gegen welchen Wust von Gewohnheitsäußerlichkeiten und Gewohnheitseitelkeiten die Schule sich bei der Mädchenerziehung zu stemmen hat.

Indem wir vermeiden, durch lasche, familienhafte Schul-

ordnung, durch behagliche Vertraulichkeit des Schultons, durch übertriebene Sorge für den Zeitvertreib der Schülerinnen und durch zu weichliche Beachtung der äußerlichen Bedürfnisse die Eifersucht des Hauses zu reizen, schaffen wir ein klares Verhältnis zwischen Haus und Schule, auf dem sich ein engeres Zusammenwirken und besseres Verständnis aufbauen kann zum Segen einer einheitlichen, kraftvollen Erziehung.

Aber das Hauptstreben der Schule muß doch stets darauf gerichtet sein, den Willen der Schülerinnen selbst als Erziehungsfaktor mit einzustellen, sonst hilft eben gutwillige Zusammenarbeit mit dem Hause und alle Gunst und Förderung des Staates nichts. Alles oben Gesagte gilt schon mit im Interesse der direkten Willenserziehung des Mädchens, nicht bloß, um das rechte Verhältnis zum Hause zu erleichtern. Ich füge nun noch einige Erziehungsfragen der Besprechung zu, die auch noch wohl überdacht sein wollen, damit dann einem Schulgesetz, das der Mädchenschulerziehung erst den wirklich höheren Charakter gibt durch die Auswahl höherer Stoffe, durch höhere Ziele und durch Klärung und Ordnung der Erziehungswege, gar kein Hindernis mehr im Wege steht von uns aus, um die höchste Wirkung zu erzielen.

Diese Erziehungsfragen sollen noch behandeln:

1. das persönliche Verhältnis zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen;

2. die Bekämpfung der weiblichen Zersplitterung und Oberflächlichkeit bei den Schülerinnen;

3. die Erziehung der Schülerinnen zur Selbsttätigkeit;

4. die Erziehung der Schülerinnen zur Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit.

5. die Erziehung der Schülerinnen zur Stetigkeit und zur inneren Ruhe.

1. Das persönliche Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen.

Wir machen meistens in der höheren Mädchenschule die freundliche Erfahrung, daß wir persönliche Liebe ernten. Das ist nicht zu unterschätzen bei den Mädchen, bei denen alles

so viel mehr auf das Persönliche gestellt ist. Wo Liebe ist, da ist auch Einfluß; die Erfahrung in der Mädchenerziehung lehrt, daß der suggestive, durch Beispiel verstärkte, durch Gewohnheit vertiefte persönliche Einfluß der Menschen, die das Mädchen liebt, ausschlaggebend für seine Entwickelung ist. Wir bedürfen also in der Mädchenschule der Liebe unserer Schülerinnen, denn der Weg zum Willen geht beim weiblichen Wesen immer durch das Herz. Aber es erwachsen aus dieser Eigenart des Mädchens den Erziehern sehr energische Pflichten, und sie hat für Schülerinnen und Lehrende sehr ernste Gefahren. Pflicht wird, den so leicht zu erreichenden persönlichen Einfluß unaufhörlich zur Kraftbildung des Willens, zur Anregung der gesunden Energie bei der Schülerin zu brauchen, stets das Interesse der Schülerinnen von uns ab auf die Sache zu lenken. Und höchste Pflicht ist, das Verhältnis zu den Schülerinnen stets in der reinen gesunden Höhenluft gemeinsamen Vorwärtsstrebens zu halten. Die Gefahr ist, daß es herabsinkt in Gefühlsschwelgerei, ja, um es rund heraus zu sagen, in die Niederungen sinnlicher Erregtheit. So hart mancher das finden mag, ich habe doch recht: hingebende Zärtlichkeit ist nur zwischen Eltern und Kind gesund, weil sie da so ganz rein natürlich ist. In allen anderen Fällen ist sie bedenklich, so rein sie auf beiden Seiten im Bewußtsein stehen mag. Das erregte Gefühl führt nicht zum Wollen, sondern verschwelgt sich im Fühlen; es macht nicht reich, sondern arm an Interessen, es beruhigt und stärkt nicht, sondern es verbraucht Kräfte und schwächt. Schwärmerei ist ein Verbrauch sittlicher Willenskraft; man braucht nur einmal in das verträumte und doch unruhige Auge eines schwärmenden Mädchens zu blicken, um das klar zu erkennen. Wenn es nur die Lehrer und Lehrerinnen so recht wüßten, welch edles Gut sie verschleudern, indem sie die Schwärmerei der Mädchen dulden oder gar aus Eitelkeit nähren! Wenn sie wüßten, welchen Mißbrauch mit zukünftigen Kräften der Mädchen sie treiben, welche Gefahren sie wachrufen! Die Schwärmerei für den Lehrer ist mir noch lieber als für die Lehrerin, denn sie wächst aus gesunderer Naturahnung auf, und sie nimmt nie unter dem Schleier der

Harmlosigkeit so intim-gefährliche Formen an. Aber die faule Ausrede von beiden, Lehrer und Lehrerin: „Ich kann es doch nicht ändern; die Mädchen lieben mich nun so; ich bin so abstoßend wie möglich und beachte sie gar nicht!“ ist mir immer bei erfahrenen Leuten verächtlich, bei jüngeren bedauernswert. Denn der scheinbare Kampf gegen das Schwärmen ist sehr oft weiter nichts als eine bewußte oder unbewußte Koketterie, oft sehr raffinierter Art. Man tut, als merkte man den Schwarm nicht und läßt sich alle die zahllosen kleinen Schwarmzeichen harmlos gefallen, als sei es einfache Anhänglichkeit! Soll wirklich das Kind glauben, man erkenne seine Gefühle nicht? Sie werden nur weiter wachsen an den verschiedenen Vertraulichkeiten, die das Kind instinktiv sucht, und bei der dienstbereiten Hingabe, der es sich freudig unterwirft. Zudem ist in dem Falle der Lehrer, die Lehrerin, unwahrhaftig, und das empfindet die Schülerin ganz genau. Wenn der Schwarm vorbei ist, hat er eine Menge gesundes Vertrauen im Schlamm begraben. Oder man wird gar kühl und abstoßend gegen ein schwärmendes Mädchen. Ja, so viel physiologisch-psychologische Kenntnis sollte nun aber doch die jüngste Lehrerin haben, daß sie wissen müßte, daß sie damit am allergewissesten die kindliche Harmlosigkeit der Schülerin zerstört. Entweder flackern ihre Gefühle nun zunächst himmelhoch an diesem unerwarteten Hemmnis auf und reißen das ganze geistige Leben des Mädchens in ihr unruhiges, entnervendes Treiben, oder die Seele des Kindes wird durch die unbegreifliche Herzlosigkeit aufs Peinlichste verwundet, denn „es ist doch nichts Böses, wenn ich meine Lehrerin lieb habe!“ Das Mädchen erleidet dann eine erste Enttäuschung der Hingabe und des harmlosen Vertrauens in einem Verhältnis, dessen ruhiges Vertrauen nie gestört werden dürfte. Selten wird in beiden Fällen das ruhige, liebevolle Vertrauen wiederkehren können, das in der Mädchenerziehung die Unterlage aller Wirksamkeit ist. Und die Schuld liegt regelmäßig nicht an dem schwärmenden Mädchen, das über die Natur seiner Gefühle sich nicht Rechenschaft geben kann, sondern an dem Ungeschick, wenn nicht an der verächtlichen Eitelkeit und Koketterie des ange-

schwärmten Lehrers oder, noch schlimmer, der Lehrerin. Es liegt im letzten Grunde an dem bedauernswerten Mangel an wahrhafter selbstloser Liebe der Betreffenden zu dem armen Kinde, dessen Kräfte sie heillos aussaugen. Warum greifen sie, wenn es ihnen ernstlich darum zu tun ist, das Kind zur Gesundung seiner Gefühle zurückzuführen, nicht zu dem einfachsten und wahrhaftigsten Mittel, dem Kinde die Art Liebe, die nicht das Ihre sucht, zu zeigen? Und, wenn stillschweigende, freundliche Liebe gesunder Art nichts hilft, was übrigens meistens bald der Fall ist, so müssen sie so viel reine Kraft wahrer natürlicher Freundschaft, wahrer Mütterlichkeit haben, daß sie riskieren können, das Mädchen unter vier Augen vorzunehmen und mit vollem sittlichen Ernst, aber auch vollendetem Takt seiner Liebe würdige Ziele in seiner Pflicht zu weisen. Die heranreifenden Persönlichkeiten unserer Schülerinnen sind so suggestiv beeinflußbar durch wahrhaft reife Ruhe unseres Wesens, daß diese stets, ohne Ausnahme, auf sie überfließen und das Übel bald in einen Ansporn zum Guten verwandeln wird. Es ist nicht Zufall, daß die Erfahrung zeigt, daß solche dauernden Schwarmbelästigungen stets die Nervösen, Egoistischen und Eitlen unter den Lehrenden verfolgen. Könnte man das verschlungene Spiel des Seelenlebens ganz voll aufdecken in den Beziehungen zwischen Erziehern und Schülerinnen, so würde man mathematisch genau das Verhältnis zwischen der Charakterreife des Erziehenden und dem gesunden sittlichen Wachstum der Schülerinnen nachweisen können. Das Symbolum Salzmanns: „Von allen Fehlern seiner Zöglinge soll der Erzieher die Schuld in sich selber suchen", hat auch auf diesem Gebiet einen tieferen Sinn, als wir meistens zugestehen möchten. Das Verhältnis zu den Schülerinnen, auch wo es nicht in das faulig widerliche Schwärmen ausartet, liegt bei Lehrern und Lehrerinnen verschieden. Der Lehrer wird das Mädchen kühler von sich ab und auf die Sache hinführen. Aber der harmlose, unerfahrene Lehrer bewirkt leicht, wenn er nicht äußerst energisch in das Interesse an der Sache hineinführt, das Aufwachsen eines überwuchernden Ehrgeizes; das Mädchen lernt, um ihm zu gefallen, um vor dem Lehrer und

dann vor der Gesellschaft zu wissen, nicht ruhig, um im Leben zu können. Der erfahrene, tüchtige Lehrer dagegen kann, kraft seiner männlichen ruhigen Intelligenz, in besonderem Maße Klarheit und Eifer am Erkennen fördern. Infolge des eigentümlichen Spannungsverhältnisses, das immer zwischen den Geschlechtern besteht und sogar das Verhältnis von Vater und Tochter in reinster Weise eigenartig durchwürzt, kann niemand so leicht als ein guter Lehrer hohe Glut der Begeisterung wecken.

Die Lehrerin, ihrer weiblichen Eigentümlichkeit, der Anlage für das Persönliche, entsprechend, muß viel energischer gegen das Überwuchern persönlicher Momente zwischen sich und dem Mädchen kämpfen. Dagegen, sowie sie sich in Zucht hat und die Richtung auf die Sache behält, erreicht sie auch unbeirrter ein ruhiges, stetes Arbeiten und die Neigung zum Handeln, zur praktischen Verwendung der wachsenden Kräfte der Schülerin. Sie hat den Vorteil und die Verantwortung, viel unmittelbarer das lebende Beispiel für den Willen der Schülerin zu sein. Also: der reine Erfolg der Erziehung hängt in der höheren Mädchenschule im höchsten Maße ab von der sittlichen Persönlichkeit des Lehrenden; eine glückliche Mischung von männlichem und weiblichem Einfluß bietet die beste Gewähr für die harmonische Entwicklung unsrer Mädchen.

2. Die Bekämpfung der weiblichen Zersplitterung und Oberflächlichkeit bei den Schülerinnen.

Diese Aufgabe ist darum so besonders ernst, weil es gilt, Grundtriebe der weiblichen Natur, das Versenken ins Einzelne, das Verweilen beim Kleinen, zu bewahren vor der Entartung zu kleinlicher Schwäche und hinauf zu entwickeln zu den Haupttugenden des Weibes, zu der Hingabefähigkeit und alle der reichen Kraftentfaltung, die wir Mütterlichkeit nennen. Wir müssen fortwährend energisch anrütteln, aber dürfen nichts zerstören in dem natürlichen Wesen des Mädchens. Denn wollten wir das Mädchen in die einheitlich vorwärts strebende Art des gesunden Knaben hineindrängen, so würde uns das zunächst nicht gelingen, weil wir damit eine Naturwidrigkeit versuchen würden;

aber es würden eine Menge Kräfte im Wachstum unterbunden, und es käme also eine Verkümmerung und Verzerrung heraus: der bekannte Blaustrumpf der Witzblätter. Wollten wir dagegen andrerseits seiner Neigung in die Breite hemmungslos nachgeben in Rousseauschem Naturdienst, so würde alle Kraft zielbewußten Strebens niedersinken, und es käme wieder eine Verkümmerung heraus: das bekannte junge Mädchen mit Gefühlsbildung, dem nicht nur die eigene Zukunft, sondern auch alle geistigen Interessen im Nebel verschwimmen. Die Aufgabe, zielloses Dämmern in breitflutenden Gefühlen zu bekämpfen, das Mädchen aus seinem wartenden Ich herauszureißen zur Energie des Pflichtbewußtseins, wird durch mancherlei erschwert. Sie wird erschwert durch die Schwierigkeit, der intensiven höheren Bildung des Mädchens bestimmte praktische Ziele zu geben, die zu seinen Lebensaufgaben in erkennbaren Beziehungen stehen. Daher kommt es oft, daß der Schulerfolg abfällt, wie welke Blätter im Herbst, sowie der persönliche Einfluß der Lehrenden beim Verlassen der Schule aufhört. Der scheinbare Lerneifer des Mädchens täuscht oft; was man für ehrliches Interesse an dem Wissen und Verstehen selber hielt, war freundlicher Eifer für die Person des Lehrenden. Das Mädchen kriecht dann aus der Gewohnheit des fleißigen Lernens heraus, wie der Schmetterling aus der Puppe; es weiß nichts mehr von dem vorigen Dasein. Offenbar hat der Schulunterricht keine Macht über sein Leben erlangt, und die künstlich gezüchteten Interessen wachsen nicht lebendig in der Seele weiter. Nach der Schule scheinen sie ihm wertlos, à quoi bon? In französischen und englischen Kränzchen, Literaturspielereien und dergleichen Schein, solange noch etwas Zusammenhang mit der Schule oder den Mitschülerinnen da ist, wird noch ein wenig der tote Ballast des Schulwissens hin und her gewälzt, dann hat's ein Ende, und häusliche und gesellige Interessen, die mit der verstorbenen Schularbeit in keinerlei Beziehung stehen, füllen die Seele und das Leben des Mädchens aus. Wehe, wenn dann keine ernsten neuen Pflichten in seinem Leben auftauchen! Es ist der Oberflächlichkeit, Zersplitterung, Kleinlichkeit, Verbitterung und der schrankenlosen Knechtschaft des

Egoismus rettungslos ausgeliefert. Dieser Zersplitterung und doch Konzentration auf die eigene werte Persönlichkeit, dieser Oberflächlichkeit und Unsicherheit des Mädchenlebens dienen die Erziehungsgewohnheiten des Hauses, unterstützt von den Anschauungen der Gesellschaft, von Anfang an. „Nur ein Mädchen!" „Mädchen brauchen nichts zu wissen!" so klingt es an das horchende Kinderohr, das sich Werturteile bei den Großen holen will. Die Seele des kleinen Mädchens wird ausgeschlossen aus der stärkenden Luft geistiger Werte: was kann da anders wachsen, als ein unbändiger Hang zu Eitelkeit und Oberflächlichkeit? Der Hang zur Eitelkeit liegt in jedem Kinde, im Knaben wie im Mädchen, jedes sucht sich bemerkbar zu machen, und jedes setzt sich in Pose, so wie es sich beobachtet fühlt. Während aber der Knabe von Anfang an frischer von sich ab und ins Leben geführt wird, während sein Interesse am weiten Leben durch Spielsachen, Bücher, Erzählungen und Erziehung von früh auf gepflegt und seine Tatkraft und Unternehmungslust sorgfältig herausgelockt wird, wird das kleine Mädchen fortwährend auf sich selbst zurückgeführt. Ein übermäßiger Wert wird auf Erscheinung, Kleider, Anstand gelegt; das „gesittete" Benehmen und die Erscheinung des Mädchens vor den Leuten ist der Mutter interessanter als seine geistige Entwickelung; anschmiegende Zärtlichkeit gilt bei dem Mädchen mehr als Selbständigkeit des Willens. Intensiv arbeiten die Vorurteile an der Zerkleinerung der Mädchenseele, bis die echte „Weiblichkeit" erreicht ist. Schmeichelndes Lob erntet das Mädchen für seine Haltung, der Knabe für kräftige Tat. So hat die Schule hier von Anfang an ein schweres Ringen mit einem erstarkten und fortwährend von außen unterstützten Feind zu unternehmen, will sie einfach sittliche Kraft im Mädchen heranziehen. Was kann sie tun? Mit doppeltem Ernst muß sie alles Äußerliche als an sich wertlose Schale zeigen; mit doppelter Energie muß die Lehrerin über ihrem eigenen Beispiel wachen, daß das vom Äußeren ab in die Tiefe führe; mit List fast muß die Schule jede Gelegenheit erspähen, um das häusliche Leben der Mädchen in diesem Sinne zu beeinflussen; doppelt hoch muß sie die Pflicht über die Ver-

gnügungen stellen und dem Mädchen das Träumen und Schlendern und öde Genießen im Leben und in den Büchern verleiden. Vor allem aber muß sie den Unterricht selbst kraftbildend ausnutzen und so interessant gestalten, daß er das Mädchen vom Lernenwollen zum Lernenmüssen, zur Hingabe an die Sache reißt. Äußeren Lob und Tadel muß die Schule um so vorsichtiger brauchen, je mehr sich die häusliche Erziehung des Mädchens mit äußerlichen Einflüssen begnügt. Alle persönlichen Einflüsse müssen Lehrer und Lehrerinnen anwenden, um den Willen des Mädchens zu wecken, auf das Bleibende und sittlich Wertvolle zu richten, sein selbständiges Urteil zu stärken und zu festigen und die Neigung zum bequemen Ruhen in geistiger Leere zu verwandeln in ein dauerndes Bedürfnis, alle Verhältnisse klar denkend zu durchdringen. Dann muß ihm ja die Ahnung von dem Wert der eigenen Lebensaufgabe aufgehen, und es erkennt: „Ein unnütz Leben ist ein früher Tod.“ Allerdings kann diese Aufgabe der Mädchenerziehung nur vollständig gelöst werden, wenn das Mädchen nicht in den besten Jahren der Entwickelung der geistigen Einwirkung der Schule entzogen wird, und wenn das Haus und die gesellige Umgebung des Mädchens nicht fortwährend niederreißen, was die Schule zu pflanzen und heran zu pflegen sucht.

3. Die Erziehung der Schülerinnen zur Selbsttätigkeit.

Es wird der Schulerziehung um so leichter gelingen, die Interessen und den Willen des Mädchens für ihre Ziele anzuregen, je besser sie versteht, es zur Selbsttätigkeit zu bringen. Trotz der langen Pädagogikgeschichte und aller psychologischen Studien lehren wir noch viel zu viel und lassen viel zu wenig handeln. Vier, fünf Stunden Stillsitzen Morgen für Morgen: welch eine Qual für eine unruhige Mädchenseele und das zappelnde Geschäftigkeitsbedürfnis der zukünftigen kleinen Hausfrau! Was helfen alle die immer länger werdenden Pausen, die die Unterrichtsstunden einschränken, was hilft die Abwechselung des Stundenplans, wenn der Unterricht selbst nicht naturgemäß die

Kräfte des Kindes allseitig in Anspruch nimmt, sondern wohl gar in einem tröpfelnden Regen abstrakten Wissens besteht, den das arme Kind mit offenem Interesse einfangen und dann getrost nach Hause tragen soll? Darum ist jede Neueinrichtung mit Freude zu begrüßen, die die praktischen Anlagen des kleinen Mädchens in Anspruch nimmt und es so mit wachsendem Können größeren Zwecken entgegen wachsen läßt. Dazu gehören auf der Unterstufe die Fröbelbeschäftigungen, die Plastilinarbeiten und das anschauliche Zeichnen, auf der Mittel- und Oberstufe möglichst selbständige Mitwirkung beim Erarbeiten des Wissens. Kurze aber anregende Aufgaben in allen Fächern; Auswahl der Aufgaben nach individuellen Interessen der einzelnen Mädchen werden unter fester, taktvoller Leitung die Unterrichtsziele nicht gefährden, denn im Hintergrund ist ja doch der Lehrer der Leiter dieser Interessen. Warum sollen z. B. nicht 4—5 Aufsatzthemen statt des einen bindenden gegeben werden, so daß die Mädchen die Genugtuung der Wahl haben? Warum soll nicht jede Schülerin je weiter hinauf, um so ausgedehnter ihre Spezialaufgaben haben, für deren Lösung sie die volle Verantwortung auf sich fühlt? Selbsttätigkeit der Schülerinnen, auf den unteren Stufen mehr mechanisch, oben immer geistiger, ist das einzige Mittel, wodurch wir die Bildungsstoffe der Schule in lebendige Beziehung zum Leben und Handeln der Mädchen setzen, so daß sie diese liebe Kraftbetätigung selbst hernach nicht mehr entbehren mögen. Wir reden alle viel zu viel und lassen die Mädchen viel zu wenig reden. Wird es schon dem Erwachsenen und dem geschulten Geist schwer, einem nur halbstündigen Vortrag mit ungeteiltem Interesse zu folgen, wie viel weniger hat das heranwachsende, in seinem Geist noch unreife und gärende Mädchen davon, wenn ein kluger, klarer Vortrag nach dem andern auf seine seufzende Seele niederströmt. Auch das scheinbar gespannte Interesse und die von wundervollen Gefühlen leuchtenden Augen können nicht darüber hinweg täuschen, daß hier mehr prasselndes, buntes Feuerwerk als brütende Sonnenwärme wirkt. Das Mädchen lerne h a n d e l n bei uns, dann kommt das Fühlen von selbst, und das Erlernen und Wissen wird so nötig, daß das

Mädchen unserer Lehre selbstsuchend entgegenkommt. Allerdings, die Examensaufgaben werden durch eine solche Methode recht gefährdet, denn was man nicht passiv auf Autorität hin gelernt hat, ohne durch eignes Denken dazwischen zu fahren, das kann auch im Examen nicht hergebetet werden von A bis Z in sicherer Geläufigkeit. Aber ich fürchte, es bleibt uns doch die Wahl nicht erspart, ob wir die Kinder totes Wissen oder lebendiges Können lehren wollen, das im Leben fruchtbar weiter wirke.

4. Die Erziehung der Schülerinnen zur Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit.

Mit derartigen Forderungen sticht man nun gleich bei jeder Mutter in ein Wespennest: „Mein Kind hat noch nie gelogen! In unserem Hause sieht es nichts wie Wahrheit; die Schule hat da keine Mühe nötig!“ Damit ist der Fall erledigt und jede weitere Verständigung abgeschnitten. Wir wollen also die beleidigenden Zweifel, die uns unsere Erfahrung an den Kindern und — an uns selbst gelehrt hat, in der eigenen Brust verschließen und still handeln. Wenn irgend wo, so ist hier das Beispiel der mächtigste Erzieher. Man kann keinem Kinderauge darin etwas vortäuschen; Unwahrhaftigkeit in Worten und Werken ist eine Unsittlichkeit, die es von vorn herein versteht, erkennt und durchschaut. Und dann hilft kein Predigen und kein Posieren des Erziehers mehr. Wir würden gewiß oft sehr erstaunt und in der Majestät unserer Erzieherwürde erschüttert sein, wenn wir die Urteile, die die Schülerinnen unter sich oder im Herzen fällen, hören könnten. Sie lassen an Feinheit der Gründe und Richtigkeit der Beobachtung nichts zu wünschen übrig. Wieviel kann also eine Unwahrhaftigkeit des Erziehers in der Seele des Mädchens zerstören! Dazu kommt nun aber die Eigentümlichkeit, daß der Mensch ein nachahmendes Wesen ist, und daß alle seine ererbten Anlagen in unbewußter Anpassung an Vorbilder schon eine bestimmte Richtung nehmen, ehe er zum bewußten Wollen erwacht. Dieses suggestiven Einflusses der Umgebung auf die werdende Persönlichkeit der Schülerinnen hat die Schule sich möglichst zu bemächtigen und hat Schritt vor

Schritt in allen ihren Einrichtungen dem Kinde den Wert der Pflichterfüllung und eine bedingungslose Wahrhaftigkeit vorzuleben. Die Schule muß dem Kinde der verkörperte kategorische Imperativ sein, gegen den ihm gar nicht die Möglichkeit eines Ausweichens in den Sinn kommen kann, weil es nirgends Ausnahmen sieht. Eine furchtbare, aber unentrinnbare Verantwortung für Lehrer und Lehrerinnen! Was so vermittelst seines Nachahmungsbedürfnisses im Kinde gepflanzt wird, muß durch Gewohnheit immer mehr befestigt und durch die bewußte Erziehung immer mehr zu sittlichem Wollen und zu Pflichtbewußtsein erhoben werden. Diese Erziehung gelingt nur vom Kern aus, sie gedeiht nie als Propfreis. Je zappeliger die Mädchenseele ist, je ungünstiger die äußeren Einflüsse auf sein Pflichtbewußtsein wirken, um so ernster muß es die Schule mit der allerkleinsten und leichtesten Pflicht nehmen; um so zielbewußter muß sie ein Vertrauen in dem Kinde pflegen, das ihm stete Offenheit erleichtert. Dabei wollen wir uns doch stets der eigenen Versuchungen und jedes einzelnen Strauchelns erinnern, um die gleitende und schwankende Kindersittlichkeit im rechten Augenblick jederzeit stützen und mit liebevollem Verständnis schützen zu können, daß sich das Kind vor dem Feinde in der eigenen Brust mit sicherem Vertrauen unter die Hand seines Erziehers flüchtet. Zwei starke Mittel gibt es außer dem eigenen Beispiel für diese Erziehung, und sie sind beide ebenso mühsam und unbequem als das Beispiel. Das ist ein stetes, sichtbares Vertrauen in den Willen unserer Schülerinnen, wodurch wir ihre Kraft stärken, und eine stete unauffällige, aber sorgsame Überwachung ihres Tuns, wodurch wir ihre Kraft stützen. Die Quelle aller dieser Erziehung aber bleibt die lebendige, warme, verstehende Liebe, die auch den Fehler verzeiht und weiter hofft, weiter vertraut und weiter hilft, wie wir sie von der treuen Mutter lernen können. Welche Kraft haben wir in den Schülerinnen für das Leben entwickelt, wenn wir sie gelehrt haben, jede Pflicht als wichtig, jede Aufgabe als verantwortungsvoll anzusehen; wenn wir sie vor der Feigheit der Lüge bewahrt und mit der Kraft furchtloser Wahrhaftigkeit ausgerüstet haben!

5. Die Erziehung der Schülerinnen zur Stetigkeit und zur inneren Ruhe.

Je unbestimmter und unsicherer ihr zukünftiges Lebenslos vor den Mädchen liegt, um so entschiedener bedürfen sie der Ruhe in sich, die durch keinen äußeren Wandel zu zerstören ist. Wahrhaft anpassungsfähig ist nur der Mensch, der in sich fest ist. Darum ist es unter allen Verhältnissen ein so kurzsichtiges Ziel der Mädchenerziehung, eine Allgemeinbildung ohne bestimmten Inhalt und feste Ziele anzustreben, die Mädchen gewissermaßen formlos zu erhalten innerlich, damit der Mann ihnen dann die bestimmte Form gebe, die er zu seiner Ergänzung wünscht. Darum ist es falsch, ihre Bildung so früh zu beendigen und sie halbgebildet einer leeren Wartezeit auf Lebensinhalt auszusetzen, wobei alle energische Kraft im Hindämmern und Tändeln verdampft. Sind die Ziele des Mädchenlebens unsicherer und vielseitiger als die des Knaben, so müssen die Mädchen um so zielbewußter und allseitiger gebildet werden. Vor allem aber müssen sie lernen, die inneren Werte der Dinge und Verhältnisse zu schätzen, und an innerer Sicherheit zu ersetzen, was ihrem Leben oft an äußerer Sicherheit fehlt. Das bedarf einer langen Erziehung von Grund auf, einer Schulung aller Kräfte und aller Interessen, damit das Bleibende über das Vergängliche triumphiere. Mit sicherer Ruhe und Freundlichkeit, die vom innersten Wesen des Erziehers ausströmen, muß das Mädchen stetig angeleitet werden, überall im Kleinen das Große, unter dem Vergänglichen den bleibenden Kern zu entdecken, und sich durch nichts aus der eigenen Bahn schleudern zu lassen. Gleichmäßig tragen zu dieser Erziehung die Schulordnung und die Schularbeit bei, Sache des einzelnen Lehrers, vor allem Sache der Lehrerinnen ist es, über diese ruhige Stetigkeit des Schullebens die heitere Wärme des verstehenden Mitlebens zu gießen, unter der allein die innere Ruhe der Schülerinnen sich festigen kann. Diese heitere Gleichmäßigkeit bewahrt am besten vor dem größten Feind des Frauenlebens, vor der Nervosität, die den Willen des Mädchens zerreibt, indem sie ihn bald peitscht, bald lähmt. Schwärmerei,

Ehrgeiz, Überbürdung und Schulangst müssen gleichmäßig fern gehalten werden, damit die Harmonie der steten Kraftentwickelung nicht gehindert werde, damit sich die Fähigkeiten des Mädchens frei entwickeln und es in seiner Umwelt so vertraut werde, daß es vor keiner Aufgabe, die ihm das Leben bringen kann, mehr zurückschreckt, sondern nur vor der nagenden Pflichtenleere, die jede innere Ruhe untergräbt.

Die eben behandelten Erziehungsaufgaben zu lösen, hängt, so sollte man meinen, durchaus von der Einsicht und dem Willen der Erziehenden ab. Sicherlich haben wir Lehrer uns voll verantwortlich zu fühlen, und Gott wird die Seelen unsrer Kinder von uns fordern, das sagt uns die Stimme in unserm Innern. Allein alle Abschnitte dieses Buches zeigen doch auch andrerseits, von wieviel Faktoren unsre Wirksamkeit unterbunden wird in der Mädchenerziehung. Das brauchte nicht zu sein, sollte nicht sein und trägt böse Früchte für unser Volk.

Vor allem müssen uns noch ganz andere Möglichkeiten und Mittel gegeben werden, mit Ruhe und Gründlichkeit die Erziehungsaufgabe zum notwendigen Abschluß zu bringen. Dieser Abschluß der Erziehungsaufgabe ist erst dann erreicht, wenn andre ernste Aufgaben in das Leben unsrer Zöglinge treten, ihm Inhalt verleihen und kräftige und bestimmte Mittel geben, um selbständiger weiter zu wachsen. Da diese Zeit für die Mädchen der höher gebildeten Kreise später eintritt, besonders unter den modernen wirtschaftlichen Verhältnissen später eintritt, als für die Mädchen aus dem Volke, die mit 14 Jahren neue praktische Lebensaufgaben finden, so folgt daraus, daß auch die zielbewußte Erziehungsarbeit in der höheren Mädchenschule mehr Lebenszeit in Anspruch nehmen muß, als in der Elementarschule. Es wird also noch unsere Aufgabe sein, hier über die Zeit der Ausbildung zu reden. Zweitens können wir dem Leben und dem eigenen sittlichen Willen der Mädchen um so getroster die Weiterentwickelung der Persönlichkeitsanlagen überlassen, je mehr sie mit klaren und gründlichen Erkenntnissen ausgerüstet sind und je energischer wir ihre Anschauungs- und Denkkraft geübt haben, so daß sie fähig geworden sind, ihrer Welt und ihren

Aufgaben gegenüber selbständig Stellung zu nehmen. Es gibt in der weiten Welt keine schönere Harmonie der Erscheinung, als sie sich in einer anmutigen und doch kraftvoll klaren Frauenpersönlichkeit darstellt. Die hat eine natürliche Anlage der Sieghaftigkeit über alles Niedrige und Böse und Kalte, niemand und nichts kann sich auf die Dauer ihrem Einfluß entziehen. Darum muß noch unsere zweite Aufgabe sein, über den Inhalt der Ausbildung in der höheren Mädchenschule zu reden, ohne uns in methodische Einzelheiten zu verlieren. Wir haben diesen Inhalt unter dem Doppelgesichtspunkt zu betrachten: wieweit ist er geeignet, zur höheren Persönlichkeitsbildung die richtige und genügende geistige Nahrung zu geben, und, wie muß dieser Inhalt zugleich ausgewählt sein, um für die praktischen Aufgaben des Lebens mit den geeigneten Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten?

1. Die Zeit der Ausbildung in der höheren Mädchenschule.

Das Mädchen entwickelt sich körperlich und seelisch rascher als der Knabe. Das scheint mir kein Grund, die „höhere" Ausbildung abzukürzen, sondern eher, die schnelle natürliche Entwickelung durch eine recht sorgfältige Übung und Bildung zu unterstützen, damit doch etwas der Entwickelung des Mannes Gleichwertiges herauskomme. Es ist eher ein Grund, die Bildungszeit zu verlängern, um den durch die schnelle Entwickelung stark in Anspruch genommenen Kräften eine größere Schonung und Ruhe zu gönnen, als der langsam sich entwickelnde Knabe bedarf, ohne überlastet zu werden. Gegen die längere Bildungszeit würde sprechen, wenn irgend ein wichtiges Mädcheninteresse durch die Schularbeit geschädigt würde und wenn Kräfte des Mädchens absorbiert würden, denen das Leben schon Pflichten aufzulegen hätte. Denn Pflicht geht jederzeit vor Bildung. Es ist also ohne Zweifel nötig, daß die höhere Mädchenschule nach 10 Bildungsjahren einen Abschnitt macht für diejenigen, die zu Haus ein anderer Pflichtenkreis erwartet, der ihr Leben ausfüllt. Das Mädchen ist dann 16 Jahre alt, hat eine anständige geistige Schulung

erhalten, die für die praktischen Interessen des Frauenlebens genügt, und es ist dann körperlich und geistig imstande, die Mutter zu unterstützen, im Notfall zu ersetzen, oder einen praktischen Beruf zu ergreifen. Aber eine „höhere" Bildung ist das nicht, und eine Schule, die mit 9 oder 10 Jahren abschließt, ist keine „höhere Schule", sondern eine praktische „Mittelschule", die eine für die gebildeten Stände allernotwendigste, einfache Lebensverhältnisse beherrschende Bildung vermittelt, an die sich eine praktische Berufsvorbildung für einfachere Frauenberufe anschließen kann. Soll eine wertvolle, wirklich „höhere" Bildung erzielt werden, die für kompliziertere Lebensverhältnisse ausrüstet und die geeignete Grundlage für eine höhere Berufsbildung ermöglicht, so muß noch eine Oberstufe von weiteren drei Bildungsjahren aufgesetzt werden. Die wirklich „höhere Mädchenschule" verlangt 13jährigen Aufbau, das dreizehnte Jahr um der ruhigeren Schonung der Mädchen willen. Steht der Inanspruchnahme von 13 Lebensjahren der Mädchen etwas entgegen? Die Mädchen bleiben dann also bis zum 19ten Jahre in der Schule, können erst mit 20 Jahren, wenn sie dann die kindische Lust dazu noch nicht verloren haben, dem intensiven „Genuß ihrer Jugend" fröhnen, den Mutter und Gesellschaft so für sie ersehnen, obwohl er ihnen die besten Jugendkräfte lahmlegt. Diese Ausfüllung der Mädchenjahre mit festen Pflichten wäre allein schon ein unberechenbarer Segen für alle Mädchen, die jetzt so oft durch die Anforderungen der Gesellschaft und der Zuschnitt ihres Hauses gehindert werden, ein ruhiges Leben voll ernsthafter, wertvoller Pflichten zu führen. Dabei würde also nur zu bedenken sein, ob eine höhere Mädchenbildung möglich ist, die wirklich dreizehn Jahre mit geeigneten Wissensstoffen und wachsender Kraftübung ausfüllen kann.

2. Der Inhalt der Ausbildung der höheren Mädchenschule.

Es gibt zur größten Verlegenheit der „maßgebenden Kreise", der Gesellschaft und der Eltern nicht eine solche Bildungsmöglichkeit, sondern zwei, dank der Vielseitigkeit des heutigen

Frauenlebens. Und wir stehen nun vorläufig noch, wie Buridans Esel zwischen den zwei Heubündeln, ohne Entscheidung zwischen den zwei Möglichkeiten, und wenn dies Zögern noch lange dauert, dann geht die deutsche Frauenkraft daran zugrunde, wie Buridans Esel verhungerte.

Die eine Bildungsmöglichkeit faßt den natürlichen Beruf der Hausfrau und Mutter ins Auge, möchte diese mit einer vertieften Bildung ausrüsten, damit sie den komplizierteren Verhältnissen der modernen Zeit voller gewachsen sei. Sie will die Kräfte des Mädchens intensiver üben, ihm größeren Überblick und gründlicheren Einblick verschaffen, denn daß eine solche Bildung nottut, wenn die Frau auf „höhere Bildung" Anspruch machen will, das lehrt das Leben alle Tage.

Die andere Bildungsmöglichkeit ist um so notwendiger geworden, je notwendiger es ist, die Mädchen aller Kreise für einen selbständigen Beruf auszurüsten. Es ist selbstverständlich, daß sich das Mädchen der „höheren" Gesellschaftsschichten nach einem „höheren" Beruf umsieht, in dem sie gesellschaftlich gleichwertig neben dem Beruf ihres Vaters und Bruders arbeiten und an seinem Interessenkreis teilnehmen kann. Dazu fordert das soziale Interesse gebieterisch, daß, wenn selbständige Frauenberufe existieren, sie sich auch auf allen Stufen der sozialen Leiter finden, um der Frauenarbeit nicht den Stempel der Minderwertigkeit aufzudrücken, so lange in der Männerberufswelt ein solcher Klassen-, Kasten- und Ranggeist das Zepter führt. Vor allem aber strebt die gebildete Frau bewußt oder unbewußt nach den höchsten geistigen Gütern, um vollwertig teil zu nehmen an der Kulturarbeit ihrer Zeit und die einseitig gewordene und in Gefahr geratene sittliche Welt mit ihren weiblichen geistigen Werten heben zu helfen. Sollen die höheren Berufe sich öffnen und soll der Frau die höhere geistige Welt des Mannes zugänglich werden, so müssen sich die Bildungsanstalten für die höheren Berufe und für die höchste Bildung der Frau öffnen, die Akademien und Universitäten. Sollen diese sich der Frau öffnen, so muß sie die Grundlage der höheren Allgemeinbildung sich erwerben, die diese Bildungsstätten voraussetzen. So lange nun zwischen der geistigen

und sittlichen Welt von Mann und Frau solche Entfremdung und Spannung herrscht, wie heute, so lange ist an die Freiheit einer allgemeinen gemeinsamen Erziehung auf keinen Fall zu denken. Wir können sie auch so lange nicht wünschen, als nicht von oben nach unten ein neuer Geist freier Bildung und tieferer und freierer Sittlichkeit das Volk durchsäuert. Heute könnte Koedukation in der höheren Schule nur bedeuten, daß das Mädchen in Männerbildung einseitig eingezwängt würde, obwohl diese an allen Ecken und Enden Risse und Sprünge zeigt und der Reformation dringend bedarf. Darum ergibt sich zunächst auf jeden Fall die Notwendigkeit, daß Mädchenschulen eine wahrhaft höhere geistige Ausbildung vermitteln, die die geeignete Grundlage für das wissenschaftliche Studium ist.

Wie sind nun beide Ziele der höheren Mädchenschule zu vereinigen, daß keins das andre verdrängt und keins das andre schädigt? Eifrig werden von allen Seiten neue Pläne entworfen, die diese Nuß zu knacken sucheu. Ich will sie nicht um einen weiteren vermehren, was noch dazu den Kennern gegenüber eine dreiste Unbescheidenheit sein würde. Ich kann mich hier mit meinen Lesern nur auf einige Grundsätze einigen, denen jedenfalls der neue Plan einer zukünftigen Mädchenschule entsprechen muß, wenn er einer neuen Zeit mit neuen Bedürfnissen und der wahrhaft höheren Persönlichkeitsbildung der deutschen Frau dienen soll.

1. Für beide Bildungsmöglichkeiten gilt der Grundsatz, daß die „höhere Schule" nicht Fachwissen, sondern nur die Grundlage des späteren Fachstudiums vermittelt. Dieser Grundsatz schließt also zum Beispiel Kinderpflege, Pädagogik, Haushaltungskunde und dgl., praktische Fächer als Fortbildungsfächer und weiblichen Berufsunterricht aus der höheren Mädchenschule aus. Die Fächer könnten höchstens, um der schnellen Reife der Mädchen willen, als fakultative Fächer sich auf der Oberstufe neben andern angliedern. Man muß sich dann aber bewußt bleiben, daß man Fachunterricht unter die allgemeinen Bildungsfächer aufgenommen hat, der eigentlich der Aufgabe einer höheren Bildungsanstalt nicht zufällt. Diese fordert nur als passende

Unterlage für die weibliche Ausbildung gründlichen und praktischen naturwissenschaftlichen Unterricht, Erdkunde, Morphologie, Psychologie, Bürgerkunde, Rechnen. Deutsch und moderne fremde Sprachen, mindestens eine, Geschichte und Religion (last not least!) und als Grundlage für die wissenschaftliche Ausbildung noch alte Sprachen und Mathemathik. Es gäbe also zwei Mittel, in einer Schule beiden notwendigen Zwecken zu dienen, indem man nämlich auf der Oberstufe Gabelung eintreten ließe, oder, indem man, nach dem Muster andrer Kulturländer, um eine feste Gruppe notwendiger Bildungsfächer eine zweite Gruppe wahlfreier Bildungsfächer legte, so daß jede Schülerin sich gewissermaßen selbst die besondere Richtung ihrer Ausbildung bestimmen könnte.

2. Für die höhere Mädchenbildung muß der Grundsatz energisch festgehalten werden, daß nicht die Berechtigung für das Weitersteigen im Beruf, sondern die Kraftbildung der Persönlichkeit auf alle Fälle das Hauptziel bleibt, damit unser Geschlecht dem Fachmenschentum und dem Strebertum nicht verfällt, sondern im Gegenteil das männliche Geschlecht davon erlösen hilft. Es muß daher, je entschiedener die Schule eine höhere Bildung erstrebt, die Stoffauswahl auf Bildungsstoffe mit steigendem Selbstwert für die geistige Welt des Mädchens fallen, damit eine allseitige, harmonische Durchbildung zu bleibenden höheren Interessen erzielt werde. Und die Stoffauswahl muß zugleich eine ruhige und energische Vertiefung zulassen, damit nicht ein durchgepeitschtes Examenwissen, sondern ein kraftvolles Beherrschen bestimmter Gebiete erzielt werde. Auch die gründlichen Prüfungen, denen das Mädchen unterworfen wird, damit kein Dilettantismus beim Weiterschreiten unterläuft, sollen mehr seine wachsenden Kräfte als sein angehäuftes Wissen untersuchen. Damit werden hohle Lernköpfe wie eitle Streber gleicherweise von den weiblichen selbständigen Berufen fern gehalten. Sie werden ebenso aus der ganzen höheren weiblichen Bildung hinausgegrault, wenn energische geistige Arbeit auf allen Stufen verlangt wird und durch entsprechende Prüfungen auch da nachgewiesen werden muß, wo „Berechtigung bestimmter Art“ nicht erworben werden sollen.

3. Die höhere Mädchenschule muß entschieden den Grundsatz vertreten und durch das Interesse ihrer Schülerinnen in die Anschauungen des Hauses und der Gesellschaft hinaustragen, daß die höheren Bildungsstoffe von bleibendem Wert für die praktische Welt der gebildeten Frau und Mutter sind. Das kann sie nur durch die kraftbildende, vertiefende Art ihrer Behandlung, die die Interessen der Schülerinnen für immer weckt und an das höhere Wissen kettet. Dadurch wird die Verschmelzung der geistigen Welten der beiden Geschlechter hergestellt, also eine harmonische Kultur begründet, die im Wetteifer der beiden Geschlechter um die höchsten geistigen Güter der Menschheit steigt. Dadurch wird vor allem die sittliche Erneuerung der modernen Welt angebahnt, wenn die gebildete Frau in den Stand gesetzt wird, sicher und selbständig durchdachte Maßstäbe an die soziale Entwickelung zu legen, klare Werturteile kraftvoll zu fällen und auf allen Gebieten, wo es die Gefahren des Volksglücks zu bekämpfen gilt, furchtlos und vollwertig ausgerüstet den Feinden entgegenzutreten und sie in ihre Schlupfwinkel zu verfolgen mit den Waffen eines geschulten Geistes und klaren Wissens. Harmlose unwissende Kinderunschuld der Frau garantiert dem Mann, dem sie Gehilfin sein soll, nur Frieden für seine Schwächen und Laster, denen sie hilflos und verstummend weicht; klares Wissen und reine Kraft, wie sie die höchste geistige Schulung, die wirklich „höhere Mädchenbildung" gewähren soll, garantiert dagegen dem Mann bei der Frau die Fähigkeit der verständnisvollen Mitarbeit, die freundliche Einordnung in seine Gemeinschaft für jeden höheren Zweck und die freudige Hingabe an die Pflicht, mit der die wahrhaft gebildete Frau den niedrigsten und kleinsten Dienst in ihrem Frauenleben zu adeln weiß. Ich sehe es schon kommen, daß der gebildete Mann mit keiner andern Frau mehr zusammen leben und zusammen arbeiten mag, als mit der verständnisvollen Gefährtin, die durch die „höhere Mädchenschule" der Zukunft hindurch gegangen ist, die Gott uns bald bescheeren möge.

Denn nur von der Mitarbeit *höher* gebildeter Frauen kann eine Kulturerneuerung ausgehen. Sie wird auf geistigem

Gebiet der intellektuellen Kälte der Wissenschaft eine schön belebende Wärme höchst disziplinierter Gefühle eingießen, sie muß auf sittlichem Gebiet den verderblichen Tiefgang des genießenden Egoismus heben und läutern zur gesunden kraftvollen Menschenliebe; dem männlich natürlichen Ansichreißen und Vorwärtsstreben tritt dann fortwährend eine mütterliche Hingabe und Sorge für das Schwache zur Seite. Wie anders würden wohl die sozialen Gesetze lauten, die Mäßigkeits- und Sittlichkeitsbestrebungen sich entwickeln, wenn wahrhaft und ruhig gebildete Frauen — nicht die nervös und unbefriedigt suchende Frau der heutigen Übergangszeit, die sich an tausend Hemmungen ihrer innersten Bedürfnisse zerreibt! — vollwertig und vollberechtigt daran mitarbeiteten?

In dieser harmonischeren Kultur, die sich auf dem geistigen Leben beider Geschlechter aufbaut, wird auch wieder Raum werden für den Frieden des Herzens, die Ruhe in Gott, die die scharfe, rein männliche geistige Luft für die meisten suchenden Menschen so zerbröckelt und zerfressen hat, daß sie in das leere Nichts starren, aus dem ihnen keine Lebenskraft, sondern nur Verzweiflung aufsteigen kann. Eine den höchsten geistigen Ansprüchen genügende Versöhnung zwischen Wissen und Glauben, die heute so selten gelingt und so angstvoll immer wieder versucht wird, wird nicht eher breiteren Massen mundgerecht und zugänglich werden, als bis Frauenkräfte noch ganz anders mit eingestellt werden in das Ringen um die tiefsten Erkenntnisse. Dann erst, und nicht eher, wird die Macht reaktionärer Fesseln ruhig abfallen von den Individuen und den Völkern, wenn die Flucht vor dem Nichts, dem Terror und der Anarchie nicht mehr den angstvoll Suchenden nur die eine Schutzhöhle übrig läßt: bindende Formeln und blinde Autoritäten, unter denen, mögen sie noch so trocken rascheln und so schwer die Seelen belasten, man sich doch den Angstschweiß abtrocknen und wieder eine Weile ruhig atmen kann in der süßen freundlichen Gewohnheit des ewig Gestrigen. Die Erlösung von der Fessel überlebter Formeln und von der Angst vor der Anarchie wird die höchste schönste Frucht der Verschmelzung der geistigen Welten

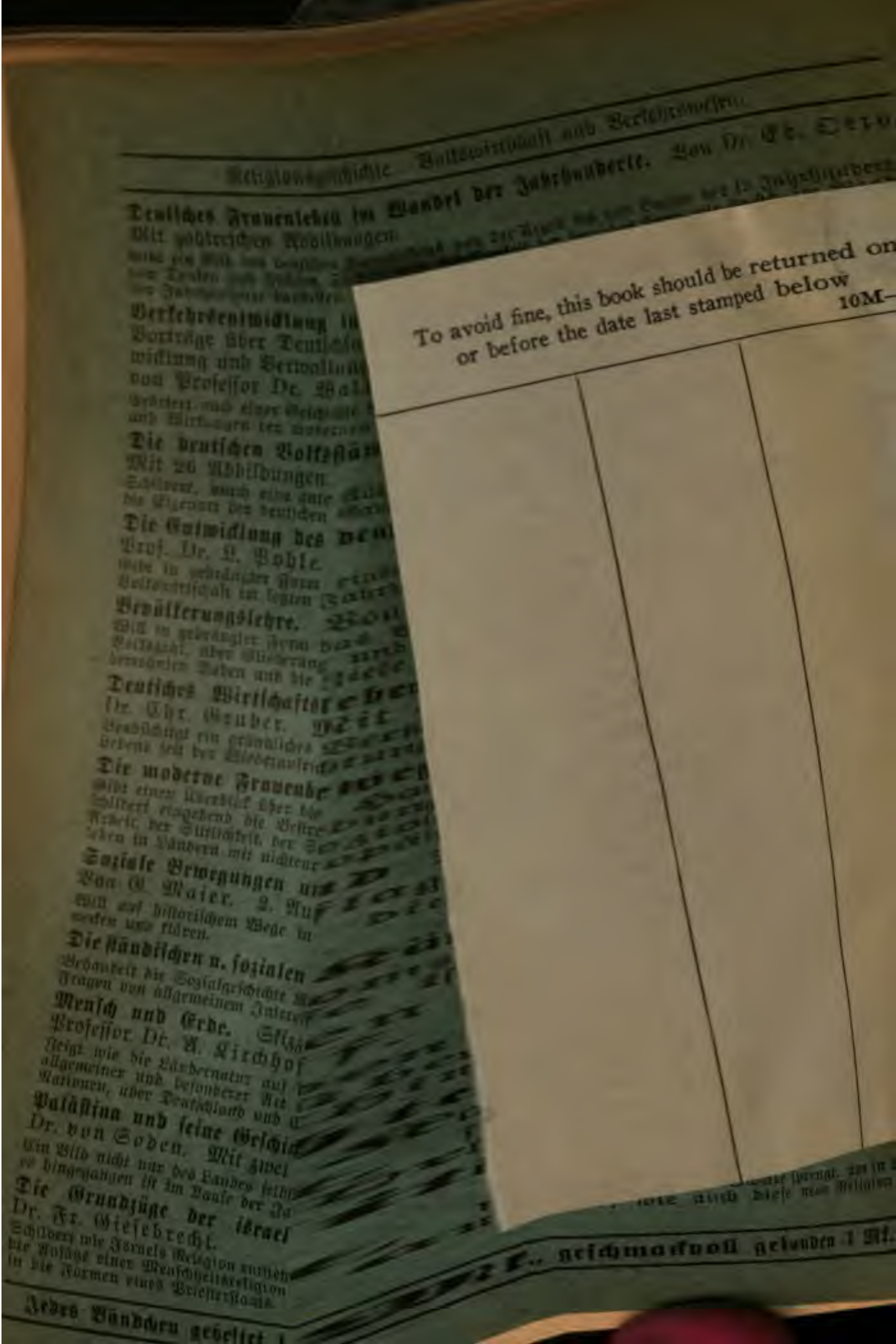
der Geschlechter sein; die gebildete Frau wird mit dem Mann zum Frieden kommen und zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes. Das ahnt jeder, dem im Unfrieden der heutigen Kulturkämpfe das Bild der Mutter aufsteigt, die ihn beten lehrte. Heut verstummt schüchtern die Mutterliebe der Frau vor der höheren Bildung des Mannes; sie kann nur sorgen und weinen und seinen Frieden, den sie an tausend Versuchungen zerschellen sieht, mit der Seele suchen. Mache sie zu einem Individuum das sich tiefer behauptet, zum vollwertigen Glied der menschlichen Gemeinschaften, und rüste sie aus zum kraftvollen Dienst in ihrem Volk, dann wird die deutsche Erlösung kommen.

Literatur.

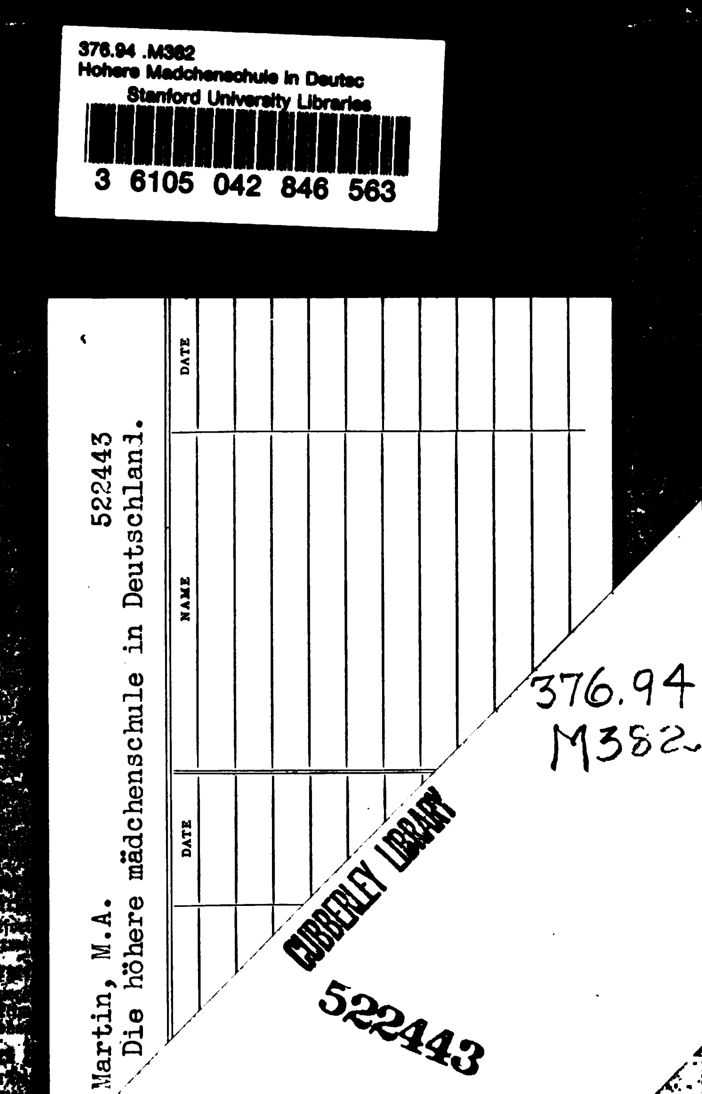
H. Lange und G. Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. III. Bd. Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Moeser, Berlin 1902.
Wychgram, J., Handbuch des höh. Mädchenschulwesens. Voigtländer, Leipzig 1897.
Schmid, Enzyklopädie. Bd. VI. Art. „Mädchenschule" v. Flaschar. J. G. Cotta. Stuttgart 1901. 3. Aufl.
Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. (Die einschlägigen Artikel.) Beyer & Söhne. Langensalza 1902.
Wychgram, J., Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich. (Aus Schmid, Geschichte der Erziehung. Sonderausgabe.) J. G. Cotta. Stuttgart 1901.
H. Lange, Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Moeser, Berlin 1893.
H. Lange, Grundfragen der Mädchenschulreform. Ebenda. 1903.
H. Lange, Wissen und sittliche Kultur. Ebenda.
H. Lange, Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann u. Frau. Ebenda.
H. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform. 2. Bd. Siegismund. Berlin 1903.
Kar. Rudolphi, Gemälde weiblicher Erziehung. Leipzig 1807.
Tinette Homberg, Gedanken über Erziehung und Unterricht. Enslin. Berlin 1861.
Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Göschen. Berlin 1810.
Frau Necker von Saussure, Die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Übers. von Jakobi. Siegismund & Volkening. Leipzig 1877.
U. Henschke, Zur Frauenunterrichtsfrage in Preußen. Lüderitz. Berlin 1870.
M. Henschke, Die weibliche Jugend und die Aufgaben unserer Zeit. Dürr. Leipzig 1902.
A. Rittershaus, Ziele, Wege und Leistungen unsrer Mädchenschulen und Vorschlag einer Reformschule. Fischer. Jena 1901.
M. Gaudian, Das innere Ziel der Frauenbewegung. Naumann. Dresden 1901.
Dr. B. Gaster, Die moderne Frauenbewegung und die Reform des höheren Mädchenschulwesens. Wolfenbüttel 1904.
Gaudig, H., Didaktische Ketzereien. Teubner. Leipzig 1904.
Dr. W. Züngen, Stadtschulrat, Fragen der Frauenbildung. Teubner. Leipzig 1904.
A. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens. (Verhandlung des 13. Ev.-soz. Kongresses zu Dortmund 1902.) Vandenhoek u. Ruprecht. Göttingen 1902.

Kooistra, Sittliche Erziehung. Wunderlich. Leipzig 1899.
Molberg, A., Mädchenerziehung u. Frauenberuf. Oehmigke. Berlin 1900.
Müller, J., Von Kindererziehung und Jugendunterricht. (Blätter zur Pflege des persönlichen Lebens. 5. Bd. 1. 2. 3. Heft.) Verlag der grünen Blätter. Leipzig 1902.
R. Niederer, Blicke in das Wesen weiblicher Erziehung.
Schwarz, F. A. G., Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände. Jena 1795.
Wiese, L., Zur Geschichte und Bildung der Frauen. 2. Aufl. Wiegand u. Grieben. Berlin 1873.
Payot, Die Erziehung des Willens. Übersetzt von Voelkel. Voigtländer. Leipzig 1901.
Ritter, Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen. Böhlau. Weimar 1897.
Ziegler, Th., Allgemeine Pädagogik. (Natur und Geisteswelt.) Teubner. Leipzig 1901.
James, Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Übersetzt von Bendixen. Engelmann. Leipzig 1900.
Martin, M., Lehrbuch der Mädchenerziehung. 1. Teil. Dürr. Leipzig 1903.
Martin, M., Die Psychologie der Frau. Teubner. Leipzig 1904.
Martin, M., Die Frau als Gehilfin bei den sozialen Zeitaufgaben. Vandenhoeck u. Ruprecht. Göttingen 1902.
Die Verhandlungen des preuß. Abgeordnetenhauses über das höhere Mädchenschulwesen am 14. u. 16. März 1903. (Nach dem amtl. stenographischen Bericht in der „Frauenbildung“, II. Jahrgang 1903. V. Heft.)
Verhandlungen der Generalversammlungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, besonders von 1901 zu Bonn und 1903 zu Dresden.
Berichte der Hauptversammlungen des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, besonders von 1903.
„Frauenbildung“, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens, herausgegeben von Prof. Dr. J. Wychgram. Teubner. Leipzig und Berlin. (Die einschlägigen Artikel.)
„Die Frau“, Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unsrer Zeit. Herausgegeben von H. Lange. Moeser. Berlin.
„Die Lehrerin in Schule und Haus“. Herausgegeben von Marie Loeper-Housselle. (Die einschlägigen Artikel.)
J. Wychgram, Über Frauenbewegung, Frauenbildung und Mädchenunterricht. In „Frauenberuf und Frauenerziehung“. Hamburg 1899.
Schleiermacher, Ideen zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen. (In Dilthey, Leben Schleiermachers, 1. Bd.) G. Reimer. Berlin 1870.

Druck von Theodor Hofmann in Gera.



To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below
10M-


376.94 .M382
Hohere Madchenschule in Deutsc
Stanford University Libraries
3 6105 042 846 563
Martin, M.A. 522443
Die höhere mädchenschule in Deutschland.
DATE
NAME
DATE
376.94
M382
CUBBERLEY LIBRARY
522443

